Movimentos Sociais e Políticas Educacionais na Era da Barbárie

Henrique Tahan Novaes (org.)

MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ERA DA BARBÁRIE

Henrique Tahan Novaes
(org.)

Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia
(GPOD-UNESP Marília)

MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ERA DA BARBÁRIE

Aline Cristine F. Braga do Carmo
Bruno Michel da Costa Mercurio
Douglas Antonio Rodrigues Silva
Edevania Trevizan
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fabio Sousa Mendonça de Castro
Filipe Bellinaso
Gabriel Nemirovsky
Henrique Tahan Novaes
João Henrique Souza Pires
Julio Hideyshi Okumura
Lais Ribeiro dos Santos Lima
Mônica Galhego Sampaio
Raimundo J. dos Santos Filho

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020

Imagem de capa: Foto de Lalo Watanabe Minto – "A margem do progresso"

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

M935 Movimentos sociais e políticas educacionais na Era da barbárie / Henrique Tahan Novaes (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
436 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-72-9 (Impresso)
ISBN: 978-65-86546-99-6 (Digital)
DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-99-6
1. Democracia e educação. 2. Movimentos sociais. 3. Educação – Políticas públicas. 4. Neoliberalismo. 5. Educação do campo. 6. Cooperativismo. I. Novaes, Henrique Tahan. II. Título.
CDD 370.115

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Sumário

Prefácio..7
Fabiana de Cássia Rodrigues

Apresentação...13
Henrique Tahan Novaes

A reconfiguração do neoliberalismo no brasil e seus reflexos na reforma do ensino médio: limitações ao processo formativo da classe trabalhadora...23
Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo

As particularidades da implementação do Reuni em uma instituição federal..61
Edevania Trevizan

Maquinaria e grande indústria virtual: as contribuições de Marx e o trabalho docente virtual precarizado...93
Filipe Bellinaso

Revolução microeletrônica ou fragmentação proposta pelo neoliberalismo?...121
Douglas Antonio Rodrigues Silva

Ensino médio integrado ao ensino técnico: dez anos de implantação do ETIM Agropecuária do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza...159
Bruno Michel da Costa Mercurio

A pedagogia empreendedora e o fetiche do homem empresarial: uma análise crítica..187
Mônica Galhego Sampaio

As propostas educacionais em Florestan Fernandes: a candidatura no Partido dos Trabalhadores (PT) em 1986.....................................225
Julio Hideyshi Okumura

Recuperando, educando, produzindo o "comum": lições da recuperação de fábricas na Argentina (1998-2002)........................255
Gabriel Nemirovsky

Um homem novo no mundo do trabalho: revolução cultural em experiências de Empresas Recuperadas pelos Trabalhadores...........291
Fabio Sousa Mendonça de Castro

O fechamento das escolas do campo em Rondônia como consequência da ofensiva do agronegócio no Estado......................317
Raimundo José dos Santos Filho

A educação profissional agroecológica no MST e o princípio da gestão democrática..359
Lais Ribeiro dos Santos Lima

O papel do serviço de extensão no desenvolvimento do turismo nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.............................397
João Henrique Souza Pires

Prefácio

Fabiana de Cássia Rodrigues
Faculdade de Educação - Unicamp

Foi Rosa Luxemburg quem formulou: “socialismo ou barbárie” enquanto observava as contradições históricas do capitalismo em sua fase imperialista. Meszáros (2003) acrescentou, elevando o tom dramático: “barbárie se tivermos sorte”. Trata-se do dilema a ser enfrentado em tempos de crise estrutural do capital, em que não há mais resquício de qualquer possibilidade civilizadora: “[...] a influência civilizadora encontra seu fim devastador no momento em que a implacável lógica interna da auto-reprodução ampliada do capital encontra seu obstáculo nas necessidades humanas.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 801).

As evidências empíricas são de várias ordens, nunca se gastou tanto com despesas militares no mundo. O orçamento de guerra da maior potência militar do planeta, os EUA, em 2019, foi de US$ 684,6 bilhões.[1] A mesma superpotência não consegue evitar em 2020 que sua população esteja entre as mais atingidas pela epidemia de COVID-19. O país possui 4% da população mundial e, segundo dados da Universidade John Hopkins, totaliza 22,6% dos casos e 21% dos óbitos do planeta por corona vírus[2]. Trata-se de uma evidência gritante da impossibilidade de responder às necessidades

[1] https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/02/gasto-militar-tem-maior-aumento-da-decada-no-mundo.shtml?origin=uol

[2] https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/dados-de-comorbidades-de-pacientes-mortos-por-covid-19-nos-eua-sao-tirados-de-contexto-nas-redes/

básicas de sua população, enquanto investe esforços colossais em capacidade produtiva de meios de destruição.

A devastação sistemática da natureza está expressa de maneira retumbante na queimada do cerrado e da Amazônia brasileira em 2020. O meio ambiente e indígenas são violentados em sua forma de existência em benefício do latifúndio, da expansão de pasto para o agronegócio e de outros interesses predatórios e mercantis. Traços importantes da lógica destrutiva atual do desenvolvimento capitalista num país de extração colonial como o Brasil.

Assim, o título desta coletânea dialoga com o quadro dramático de crise estrutural do capital produtor da barbárie que vivemos. Os textos aqui apresentados tratam dos encaminhamentos dados à política educacional em um contexto histórico em que há um enrijecimento das formas de dominação burguesa. O escopo do livro, no entanto, é mais abrangente, envolve também experiências de resistência e de educação em movimentos sociais.

No polo da barbárie, apresenta-se o projeto educacional ultraliberal para a juventude. Para os formuladores da política educacional, atentos aos interesses da manutenção da ordem, a questão que desafia é: como formar a nova geração para uma realidade de desemprego estrutural em um país que vive a reprimarização de sua economia? Como educar jovens para o apaziguamento da revolta?

A reforma do ensino médio promulgada em 2017 e os princípios que norteiam a política para a formação da juventude no Brasil trazem respostas: aprofundar o esvaziamento de conteúdos

científicos trabalhados nas escolas, intensificar a lógica concorrencial entre os estudantes, professores e escolas. Concebe-se a educação do sujeito empreendedor de si mesmo que para ser bem sucedido deve estar afinado com as competência e habilidades sócio-emocionais, as “big five”: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional (SMOLKA et all, 2015).

Numa escola que tem como eixo a educação da subjetividade, qual papel cabe ao professor? Melhor seria indagar se nesse projeto de formação há espaço para professores. Seria mais adequado, então, chamá-los de “facilitadores” ou, em versões mais arrojadas, “designers de currículo”? Vislumbra-se, assim, uma escola em que, supostamente, existirão diversas possibilidades de itinerários formativos, com liberdade de escolha e uma formação a serviço de uma produção *just-in-time* de pessoas adequadas às necessidades efêmeras do mercado.

É preciso ser resiliente para enfrentar um mundo adulto premido por epidemias, por falta de água, pelo aquecimento global e seus desdobramentos que gerarão populações desabrigadas, contingentes enormes de refugiados. Sobretudo, somente com o alcance dessas habilidades seria possível estar preparado para a espera inalcançável de ser bem-sucedido no mercado de empreendedores de si. Para os milhares que não se ajustarem, o sistema carcerário e o genocídio estarão a sua espera, como expressões da política de morte à juventude sob comando do Estado. Em outros termos, trata-se da necropolítica, que conforma uma das faces contemporâneas da barbárie.

Vale dizer que o conjunto de textos aqui expostos tratam de certo modo da ambiguidade da questão colocada por Rosa "Socialismo ou barbárie?", muito embora no título da coletânea só apareça a dimensão da barbárie.

A crise estrutural do capital põe a nú a contradição de todo o sistema, sua incompatibilidade com as necessidades humanas e, na percepção aguda de Mészáros, seu antagonismo profundo com a continuidade da vida humana. Alguns dos textos apresentados nessa coletânea abordam experiências que portam a utopia da revolução. Ou seja, uma utopia no bom sentido do termo, portadora da premonição de que há possibilidades (ARANTES, 2009).

Florestan Fernandes, lúcido dos limites do capitalismo selvagem, encontrou o caminho do engajamento e da luta pelo socialismo por vias que o fizeram se filiar ao Partido dos Trabalhadores em 1986 e o conduziram à luta pela educação pública na Assembleia Nacional Constituinte em 1987/1988.

Assim como a assunção de fábricas por aqueles que ali de fato produzem porta sementes da emancipação do trabalho e dimensões de uma educação que abre horizontes para outras formas de inserção produtiva, fundadas na organização coletiva e na autogestão.

Em meio à violenta política agrária da ditadura instaurada desde 1964, surgem ocupações de terra que dão origem ao maior movimento de luta pela terra da América Latina, o MST, que adquire bases nacionais nos anos de 1980. Séculos de concentração fundiária, do poder e da dominação do latifúndio, mesmo assim, nasce um forte movimento que levanta a bandeira da reforma agrária. A esta luta unem-se outras dentro do MST: por escola, por

financiamento agrícola, por formação profissional; que os permita viver, organizar a produção e trabalhar dignamente. É dentro desse quadro que surge um trabalho sistemático interno ao movimento relacionado ao estudo da agroecologia e escolas de formação voltadas a essas práticas.

Levantam-se contra a barbárie os movimentos negros. Os remanescentes de quilombos abordados neste livro, são prova viva disso, ao forjarem sua identidade político-cultural, seguem resistindo e enfrentando toda sorte de violência e arbitrariedade.

Os polos que compõem o livro conformam quadro necessário para o engajamento no presente e não são estanques. As discussões trazem contribuições para a tarefa de compreender as faces da barbárie, suas determinações e formas de expressão contemporâneas. Entender os rumos que a educação brasileira está tomando pelas políticas adotadas é trabalho urgente dos "idealistas", como Rosa Luxemburg, que se movem para construção de uma sociedade sobre outras bases e enxergam além, buscam em experiências de luta coletiva a abertura de possibilidades que preservem e vislumbrem futuro digno para a vida humana.

Referências

ARANTES, P. Precisamos de algo politicamente revelador e contundente. In: LOUREIRO, I. (org.) **Socialismo ou barbárie? Rosa Luxemburg no Brasil**. São Paulo: Rosa Luxemburg Sttifund, 2009. Disponível em: https://rosalux.org.br/wp-content/ uploads/ socialismo-ou-barbarie.pdf

MESZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.
_____________ **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

SMOLKA. A. B. (et. all) O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. In: **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

Apresentação

Tudo leva a crer que entramos na Era da barbárie. O capitalismo não tem mais absolutamente nada a oferecer para a humanidade. Prova disso é o crescimento do analfabetismo e do analfabetismo funcional, os crimes ambientais, o crescimento do desemprego e subemprego em escala planetária e a destruição dos direitos do trabalho. Os processos de favelização e condominização nas cidades neoliberais, o novo ciclo de roubo de terras, assassinato de posseiros, indígenas, quilombolas, também não podem ser esquecidos como fenômenos da Era da barbárie.

A mercantilização da educação, da saúde e dos poucos poros públicos que havia no Estado capitalista também simbolizam o fim da etapa "civilizatória" do capitalismo. Enfim, a mercantilização completa da vida.

Porém, contraditoriamente, a Era da barbárie abriu um novo ciclo de lutas das trabalhadoras e trabalhadores em todas as partes do globo terrestre. A mídia do capital não nos mostra, mas da China ao Uruguai, da Califórnia a Rússia estão eclodindo inúmeras lutas anticapital. Essas lutas ainda são dispersas e fragmentadas, mas de alguma forma sinalizam que é possível (e necessário) construir um novo modo de produção e reprodução da vida.

O Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) da FFC-UNESP Marília tem realizado inúmeras investigações sobre a relação Movimentos Sociais, Trabalho & Educação. Ele é coordenado pelos professores Neusa Dal Ri e Candido Vieitez, com quem estamos aprendendo e trabalhando sistematicamente desde 2011. Também é preciso salientar uma raridade nos dias de hoje: o grupo é composto por 7 docentes da UNESP, num contexto onde cada professor tem seu grupo de pesquisa.

As pesquisas do grupo tem sido financiadas pelo CNPq. Minhas pesquisas e dos meus orientandos foram financiadas pelo auxílio regular FAPESP, por projetos financiados pelo CNPq, por Projetos de Extensão financiados pela UNESP e por uma parceria recente entre UNESP, Centro Paula Souza e INCRA-PRONERA, que envolve o tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista o oferecimento de uma turma de ensino técnico integrado ao médio em agropecuária, com ênfase em agroecologia e agrofloresta. Neste curso inúmeros jovens quilombolas, sem terra, ou filhos de agricultores familiares - que não tiveram oportunidade escolar – agora ter acesso a um curso diferenciado.

Os capítulos aqui apresentados são fruto das pesquisas dos meus orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado sobre a riqueza e a miséria do Mundo do Trabalho Associado, transformações do complexo educacional e lutas educacionais dos movimentos sociais latino-americanos.

São fruto das pesquisas que temos feito, enquanto coletivo de intelectuais militantes, sobre Produção Destrutiva, Agroecologia, e embriões de educação para além do capital. E mais recentemente,

sobre as políticas educacionais no Brasil, reestruturação do complexo público de ensino superior e pesquisa e precarização do trabalho docente.

Se é verdade que o trabalho associado é princípio educativo, significa que os trabalhadores ao se auto-organizarem para produzir, estão experimentando – in statu nascendi - novas relações sociais que antecipam em alguma medida uma organização do trabalho anticapital, sem deixar de reproduzir os "defeitos" do modo de produção capitalista e se sem deixar se se subordinar indiretamente ao capital.

Acreditamos que o trabalho associado tem um enorme potencial de educar os trabalhadores para uma nova forma de controle social e também traz consigo a necessidade de criação de espaços sistemáticos de escolarização e/ou qualificação que nos ajudam a sinalizar a educação do futuro.

A produção capitalista na Era da Barbárie, essencialmente destrutiva do ser humano e da natureza, tem se mostrado ineficaz e ineficiente para resolver o problema da fome mundial, da segurança e soberania alimentar. Ao contrário, a "revolução verde" tendeu a aumentar a concentração da propriedade da terra, aumentou o desemprego no campo, levou a expulsão e deslocamento de quilombolsas e camponeses, levou ao aumento das alergias e câncer e mais do que isso, gerou um nova fase da acumulação "primitiva" ainda não completamente narrada pela academia.

Movimentos sociais, intelectuais, partidos políticos e ONGs têm se pronunciado sobre a relação danosa estabelecida entre agronegócio, indústria de adubos sintéticos, agrotóxicos, sementes

transgênicas, tratores e o Estado capitalista. A resistência por parte dos movimentos sociais ao avanço da "revolução verde" levou a criação de inúmeros assentamentos com princípios agroecológicos, feiras de comercialização, "políticas públicas" e mais que isso, a criação de centros e escolas de agroecologia de educação profissional, que não se aproximam da relação de adestramento promovida pela escola estatal. Por sua vez, foram realizadas ações contra o fechamento das escolas do campo, um verdadeiro crime humanitário que vem ocorrendo no Brasil.

A pandemia da Covid-19 escancarou nossa miséria educacional. Crianças que não têm o que comer, não tem computadores e internet em casa, pais desempregados ou subempregados são parte da nossa dura realidade. As políticas de geração de trabalho baseadas no empreendedo-rismo se mostram totalmente irrisórias frente a avalanche de desemprego. O avanço das políticas ultraneoliberais têm incidido de forma perigosa no complexo público de ensino superior e pesquisa, cada vez mais sucateado e sob tutela dos militares e autocratas. Subfinanciamento da educação pública, perseguição a pesquisadores, anti-intelectualismo, questiona-mento da ciência e ação direta contra a autonomia das universidades fazem parte da nova ofensiva neoliberal.

Esta coletânea conta com 12 capítulos sobre as temáticas acima esboçadas. "A reconfiguração do neoliberalismo no Brasil e seus reflexos na reforma do ensino médio: limitações ao processo formativo da classe trabalhadora" é o nome do capítulo de Aline Braga do Carmo. A pesquisadora procura evidenciar as contradições vivenciadas pela Educação brasileira nos últimos quatro intensos

anos, mais precisamente no período do Governo Temer e início do Governo Bolsonaro. Carmo tem como cenário as Reformas Educacionais no Brasil de 2016 a 2020 e a incidência da política educacional ultraneoliberal nos Institutos Federais.

Edevania Trevizan o capítulo intitulado "As particularidades da implementação do REUNI em uma instituição federal". Ela analisa o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e as alterações produzidas pela adesão ao programa, avaliando seu contexto e desenvolvimento na UTFPR. Trevizan indica que a abertura de vagas, a ampliação de novos cursos e a contratação de docentes transcorreram conforme o previsto, entretanto, verificou-se uma dificuldade em atingir os resultados pactuados principalmente no que se refere ao número de matrículas.

Filipe Bellinaso escreveu o capítulo "Maquinaria e grande indústria virtual: as contribuições de Marx e o trabalho docente virtual precarizado". Para ele, com a popularização do computador e da internet, a chamada educação a distância (Ead) ganhou proporções quase nunca imaginadas, e contribuiu para um intenso processo de maquinização do trabalho docente. Compreendendo que o trabalho docente no ensino tradicional e presencial já é fortemente precarizado, sua pesquisa analisa as condições de trabalho do profissional docente na Ead, com o objetivo de evidenciar o aumento da precarização docente nesta modalidade de ensino.

"O surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: revolução microeletrônica ou fragmentação proposta pelo neoliberalismo?" é o título de Douglas Silva. Este pesquisador faz um panorama do processo de criação dos cursos superiores tecnológicos no Brasil, e analisa a relação entre a criação do curso superior de Tecnologia em Automação Industrial do Centro Paula Souza e a revolução microeletrônica.

O acadêmico Bruno Michel da Costa Mercurio escreveu o capítulo "Ensino médio integrado ao ensino técnico: dez anos de implantação do ETIM agropecuária do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza". Nele Mercurio observa que a revogação do Decreto 2.208/1997 e a publicação do Decreto 5.154/2004 marcam a retomada do Ensino Médio Integrado a Formação Profissional. Ele observa as concepções de integração presentes no Decreto 5.154/2004 e na proposta adotada pelo Centro Paula Souza (CPS), como os professores do Ensino Médio integrado ao Técnico da Habilitação Profissional (ETIM) em Agropecuária dessa instituição de ensino compreendem a integração da base comum curricular e formação profissional, bem como e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores para sua efetivação no cotidiano escolar.

"A pedagogia empreendedora e o fetiche do homem empresarial: uma análise crítica" de Mônica Galhego Sampaio socializa os resultados da pesquisa intitulada "A pedagogia empreendedora e o projeto jovens empreendedores nas escolas de ensino fundamental na cidade de Marília: uma análise crítica". O estudo analisa as diretrizes educacionais do ensino do empreendedorismo,

modelo direcionado às crianças que cursam entre o 1° ano e o 5° ano do ensino fundamental nas escolas municipais de tempo integral da Cidade de Marília.

Ela observa que o ensino do empreendedorismo disponibilizado aos futuros trabalhadores e trabalhadoras responde à demanda do capital de uma determinada força de trabalho que é moldada por meio da internalização da ideologia capitalista para o mundo do trabalho "flexível".

"A propostas educacional em Florestan Fernandes: a candidatura no Partido dos Trabalhadores (PT) em 1986" é o nome do capítulo de Julio Hideyshi Okumura. Este pesquisador aborda o papel de Florestan, um dos intelectuias brasileiros mais importantes do século XX, na elaboração das propostas educacionais do PT nos anos 1980, no momento da candidatura para deputado federal constituinte em 1986.

"Recuperando, educando, produzindo o "comum": lições da recuperação de fábricas na Argentina (1998-2002)" é o nome do capítulo de Gabriel Nemirovsky. Sob o horizonte da luta de classes na Argentina no início dos anos 2000, Nemirovsky identificou o "comum" como resultante de uma soberania territorial-popular revelada pela centralidade da recuperação de fábricas por trabalhadores em associação com movimentos populares urbanos na rede de intercâmbios de solidariedade e autonomia, que produziram uma nova formação político-educacional de parte da classe trabalhadora argentina.

“Um homem novo no mundo do trabalho: revolução cultural em experiências de Empresas Recuperadas pelos Trabalhadores” é o nome do capítulo de Fabio Sousa Mendonça de Castro. Nele Castro aborda a emergência de um homem novo no mundo do trabalho a partir da revolução cultural que se dá com a democratização das relações de trabalho dentro de empresas recuperadas pelos trabalhadores. O estudo foi elaborado a partir da interpretação deste fenômeno por diversos pesquisadores, principalmente, no Brasil e na Argentina.

Raimundo José dos Santos Filho é autor do capítulo “O fechamento das escolas do campo em Rondônia como consequência da ofensiva do agronegócio no estado”. Santos Filho aborda as transformações que estão ocorrendo no campo no estado de Rondônia, acompanhando uma tendência vigente em todo o país. O avanço do agronegócio na região tem produzido o fechamento das escolas do campo – um verdadeiro crime humanitário – e a desarticulação das propostas de educação do campo dos movimentos sociais.

“A educação profissional agroecológica no MST e o princípio da gestão democrática” é o nome da pesquisa de Lais Santos Lima, que aborda a questão da Gestão Democrática (GD) e da participação na educação profissional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Lima investigou, através das práticas educativas em Agroecologia, as principais características e tendências que apontam para uma outra particiapação na escola e uma perspectiva emancipatória de educação desse movimento numa escola de educação profissional agroecológica.

Por último, mas não menos importante, o pesquisador João Henrique Souza Pires escreveu o capítulo “O papel do serviço de extensão no desenvolvimento do turismo nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira”. Pires observa as relações e os procedimentos práticos, teóricos e metodológicos aplicados por agentes de extensão no processo de desenvolvimento do circuito de turismo quilombola do Vale do Ribeira em São Paulo.

Nos últimos anos o meio rural passou por um processo de “dinamização”, não apenas pelos grandes complexos setoriais do agronegócio, mas também nos segmentos sócio produtivos de resistência a lógica do capital. João Henrique Pires conclui que as ações de extensão turísticas em comunidades quilombolas representam um foco de resistência à lógica mercantil inerente ao desenvolvimento do turismo. Neste caso particular a extensão se diferencia da forma mais comum (hierárquica, anti-dialógica e para a manutenção das relações sociais capitalistas). Pires identifcou o papel da extensão enquanto atividade formativa, bem como, da apropriação e organização do turismo enquanto “alternativa produtiva” para os remanescentes de quilombos.

***

Cumpre salientar mais uma vez que esta coletânea socializa os frutos das pesquisas dos nossos orientandos no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP Marília. Foram feitas na perspectiva do saber militante, da ciência relevante para a resolução dos grandes problemas da América Latina, para a compreensão dos principais determinantes do modo de produção capitalista, especialmente no complexo movimentos sociais, trabalho e educação.

Gostaríamos de agradecer o Conselho da Pós-Graduação em educação por ter dado essa oportunidade, a amiga Fabiana Rodrigues por ter feito o prefácio, Neusa Dal Ri e Lia Tiriba por terem feito a contracapa, Robero Leher por ter feito a orelha e Lalo Watanabe Minto, por ter cedido suas belas fotos e por ter feito o texto que as contextualiza. Nos despedimos desejando a todas e a todos uma boa leitura nestes tempos sombrios.

Marília, 14 de outubro de 2020

Henrique Tahan Novaes
Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP Marilia

A RECONFIGURAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: limitações ao processo formativo da classe trabalhadora

Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo[3]

Introdução

O presente texto busca resgatar e evidenciar pela revisão bibliográfica e análise documental as contradições vivenciadas pela Educação brasileira nos últimos quatro intensos anos, mais precisamente no período do Governo Temer e principiar do Governo Bolsonaro, objetivando compreender as nuances e alterações desta em paralelo com o cenário de aditamento conservador e neoliberal. Buscou-se sinalizar as incongruências desta nova fase da Política bem como no campo educacional nacional, e como estas se apresentam limitantes para o processo de formação humana que se realiza no país.

O presente artigo está vinculado com minha pesquisa de doutorado, a qual encontra-se em andamento e investiga as Reformas Educacionais no Brasil de 2016 a 2020 e sua incidência

---

[3] Doutoranda em Educação pela UNESP - Marília. Atua como docente no Instituto Federal do Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG/Campus Jataí (2015). Pós-graduada em práticas docentes e gestão na educação básica (2013). Graduada em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP/Campus de Marília (2010). Desenvolve pesquisas e estudos na área da sociologia da educação, tendo como foco principal as políticas públicas educacionais.

nos Institutos Federais, tendo como objetivo compreender se e como a política educacional ultraneoliberal desdobrou-se em reformas educacionais direcionadas aos IFs, analisando se estas reformas alteram a dinâmica de funcionamento da Rede Federal no que tange autonomia, financiamento e viabilidade.

Buscaremos analisar neste artigo com maior ênfase a Reforma do Ensino Médio a fim de compreender como esta concatena as principais ideias da nova conjuntura política que almeja alterar as estruturas educacionais, políticas, sociais e econômicas. Pensando como a constituição e estruturação da referida Reforma se apresenta como um limitador para os filhos da classe trabalhadora no que tange seu acesso ao conhecimento socialmente produzido e à autonomia

Compreender a Educação e sua reformulação no país demanda o entendimento da ascensão ultraneoliberal no campo nacional, o papel dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) na estrutura educacional dos anos 2000 e a guinada conservadora alicerçada em um neoliberalismo intensificado e que está em fase de reconfiguração. Paralelamente ao debate travado acerca da Reforma do Ensino Médio e suas ramificações, acentua-se a necessidade de debatermos o papel e o uso da ideologia nesta atual conjuntura como mecanismo de controle e garantia de reprodução das relações que alicerçam o domínio burguês.

Assim, analisar a conjuntura e o acirramento da luta de classes os quais vêm progressivamente interferindo na efetivação e reformulações da educação brasileira é crucial a fim de compre-

ender a dinamicidade e complexidade deste momento histórico e manter o debate ativo acerca desta temática que ressoa no país.

1. As interferências do neoliberalismo no projeto de sociedade e construção de uma concepção ultraneoliberal

No decorrer das análises educacionais contemporâneas, compete evidenciar como o modelo neoliberal se apresentou como delimitador e norteador do projeto de sociedade que o Brasil se depara hoje, bem como este modelo econômico, social, político e ideológico está sendo alterado e transmutando no contexto político brasileiro e estas modificações refletem na Educação.

O projeto neoliberal vivenciado no Brasil e que atualmente está em meio a alterações capilares, pode ser definido historicamente como um desdobramento combativo ao keynesianismo e ao Estado-de-bem-estar social, sendo um modelo estruturado nos países centrais situados no eixo Europa — Estados Unidos da América inicialmente na década de 1940 no que tange as formulações teóricas. No entanto, o processo de consolidação prática neoliberal efetiva-se no contexto de emergência da Crise do Capital da década de 1970, tendo como impulsionadores as figuras de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Bianchetti (1999) destaca que posteriormente a este primeiro impulso de consolidação neoliberal o modelo foi paulatinamente sendo exportando para outros países e cantos do mundo, inclusive para os países periféricos. Os países de capitalismo periférico buscaram e buscam aderir ao modelo neoliberal para se

inserir na nova dinâmica do Capital e fortalecer-se enquanto países capitalistas. Sendo que no Brasil o referido modelo é inserido no contexto nacional a partir do findar da década de 1980, passando por momentos de abrandamento e/ou intensificação.

Dentre as muitas especificidades do modelo neoliberal, o ponto-chave deste, conforme exposto por Frigotto (1999, p. 11) é que "Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana". Desta forma podemos depreender que pela ótica neoliberal as demandas do mercado acabam por serem priorizadas e norteadora de todas as demais estruturações e configurações sociais.

Dentre os pressupostos que caracterizam a essência do modelo neoliberal enquadra-se a perspectiva de Estado mínimo, desregulamentação, privatização, liberdade pura do mercado, responsabilização dos indivíduos, desigualdade, utilitarismo e individualismo. Conforme assegura Marrach (1996, p. 93) o neoliberalismo,

> É uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização, isto é, o processo de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberallismo enfatiza mais o direito do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo dos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e

> politicamente. Por isso afirma-se facilmente que o cidadão foi reduzido a mero consumidor (MARRACH, 1996, p. 93).

Diante deste compilado de características do neoliberalismo podemos asseverar que este modelo social busca transpor para o universo social em suas múltiplas dimensões a lógica do mercado, busca reduzir o Homem a um mero consumidor, reduz o papel do Estado e trata como mercadorias os direitos sociais elementares para a manutenção, produção e reprodução da vida humana.

Pela ótica neoliberal a lógica do mercado e seus pressupostos passam a ser determinantes nas relações sociais e políticas, sendo que é esta perspectiva que fomenta e consolida a mercantilização dos elementos que compõe o mundo social, dentre os quais aqui destacamos a Educação. Ao transpor a dinâmica e lógica próprias do mercado para a vida social, há um progressivo acirramento da luta de classes, neste sentido, podemos caracterizar que o neoliberalismo promoveu e promove um constante ataque à classe trabalhadora, ataque que se efetiva no cotidiano destes grupos, retirando destes elementos basilares para sua humanização.

A lógica da mercantilização transfere para o privado a responsabilidade de oferta de direitos sociais e os transformam em serviços, sendo que a Educação foi progressivamente sendo inserida nesta dinamicidade. Saviani (2009), aponta que as políticas públicas efetivamente implementadas em nosso país, de âmbito neoliberal, paulatinamente isentam o Estado da responsabilidade pelo desenvolvimento da Educação no país, para tanto vale-se de leis, decretos e discursos. Nos últimos dois

governos federais – Temer e Bolsonaro, este distanciamento e omissão do papel do Estado estão ficando ainda mais evidentes, tal ausência de comprometimento coloca Educação em um intenso processo de sucateamento, o que nos encaminha para um processo de aceleração da privatização educacional.

Conforme exposto por Frigotto (1999) o processo de opção pelo neoliberalismo resulta em um profundo retrocesso que nos remete à barbárie e com uma profunda exclusão das maiorias, o modelo neoliberal é eficiente em uma sociedade que privilegia poucos incluídos e mantem um grande contingente de excluídos. No caso específico do Brasil este processo foi sendo implementado nas últimas décadas e na contemporaneidade vive-se uma intensificação destes pressupostos essenciais apoiados por uma onda de violência, desinformação e conservadorismo.

A década de 1990, em especial ao longo dos anos de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o país vivenciou intensas transformações estruturais e conjunturais no que concerne a adequação ao modelo neoliberal, sendo estas mudanças introduzidas de forma acelerada no contexto brasileiro e alterando as relações políticas, educacionais, públicas e econômicas.

> A década de 1990, sob os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso como Presidente definiu-se, mediante as privatizações e a Reforma do Estado, o pêndulo entre construir uma nação soberana e autônoma ou selar o que já era dominante – a opção por um capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado. (FRIGOTTO, 2012, p. 2).

O Estado adentrou uma nova fase de configuração, a partir de uma reforma que atendesse ao mercado e as demandas internacionais, optou-se pela manutenção de um capitalismo incipiente e dependente. A cultura e o modelo neoliberal suscitam a ideia de que estamos na sociedade da lucratividade e de mercado, sendo que a Educação e a escola inseridas nesta dinâmica acabam por reproduzir o discurso ideológico proposto por este modelo econômico.

Ao findar dos anos de 1980 e início dos anos 2000 o Brasil vivenciou a consolidação e inserção das políticas neoliberais, sendo que este período delimitou com clareza o conflito de classes e uma postura política-econômica a favor da burguesia nacional, neste período o país acabou ampliando o processo de desigualdade social, concentração de renda, desemprego e miséria (FREITAS, 2002).

Esta conjuntura acaba por interferir de maneira direta nos desdobramentos educacionais, interferindo nos processos de formação de professores e estudantes, políticas educacionais, relações estabelecidas no cotidiano da escola e financiamentos haja vista que a Educação e a Escola refletem as políticas que estão no exterior delas, assim sendo, acaba por reproduzir em seu interior a lógica neoliberal e mercantilista.

Este modelo difundiu e estimulou a sociedade civil refletindo na Educação a ideia de produtivismo e competição, passa-se a responsabilidade dos problemas, sucessos e possibilidades da sociedade para o próprio indivíduo assim ampliando progressivamente o individualismo. A política

neoliberal fomenta que os sujeitos estejam inseridos em um contexto de não criticidade, para tanto, reconfigura o processo de formação humana, políticas públicas para Educação, e por consequência altera as vivências possíveis no cotidiano vivido da Educação.

Freitas (2002) expõe que no contexto neoliberal a Educação acabou por não ser tratada enquanto prioridade pelos governos, tendo em vista que acaba sendo transferida a responsabilidade desta para os indivíduos que a ela estão vinculados, no entanto, os governos não podem se eximir por completo da responsabilidade, o que resulta em uma falsa preocupação para com a formação humana. A ausência de direcionamentos para esta formação e falseamento das intencionalidades, em virtude do ideário neoliberal, propiciou um atenuar de desigualdades o qual evidencia nossa historicidade.

A figura do Estado ganha destaque neste modelo, haja vista que este é o concatenador dos interesses da burguesia. No que tange ao papel do Estado na concepção neoliberal, podemos nos valer para compreender das contribuições de um dos teóricos formuladores do neoliberalismo. Segundo Friedman (1988) o Estado deve ser progressivamente diminuído, atuando como um Estado Mínimo, e deve atuar como protetor das liberdades individuais, exercendo e preservando as liberdades dos indivíduos no contexto do capitalismo.

Esta concepção de Estado adentrou as políticas efetuadas no Brasil, promovendo a difusão da concepção de Estado Mínimo e suas derivações como precarização dos direitos sociais, precarização

da educação, concepção meritocrática, naturalização das desigualdades e intensificação dos abismos sociais.

No que tange a concepção de Estado Mínimo, um outro conceito evidencia que

> [...] o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um "árbitro imparcial" das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas apenas ao aspecto econômico (BIANCHETTI, 1999, p. 88).

No Brasil entre o findar da década de 1980 ao início dos anos 2000 buscou-se diminuir o papel do Estado, confirmando as tentativas de inserção do modelo neoliberal no Estado brasileiro, por consequência os direitos sociais e constitucionais foram progressivamente diminuídos e tratados enquanto mercadoria, sendo a Educação fortemente afetada pelos ideários neoliberais alterando a dinâmica de oferta e funcionamento através de legislações e propositoras legais.

As alterações feitas na estrutura e papel do Estado no Brasil até o presente momento se efetivaram para a manutenção do Capital, inclusive sob os quatorze anos dos governos petistas, onde houve uma política de conciliação de classes, com uma ampliação do Estado e fortemente marcado pelo assistencialismo, que perspectiva a ampliação dos processos de acumulação do Capital. Acerca do tema, Motta e Frigotto (2017) asseguram que,

> Embora os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff tenham efetivamente alterado de maneira positiva o salário mínimo, com isso, oportunizado uma pequena distribuição de renda, promoveram políticas de inclusão ao

> alimento, à escola, à universidade e à casa própria e, ainda, uma política externa diferenciada. Essas mudanças importantes foram feitas sem confrontar a *minoria prepotente*, [...] (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366).

E justamente esta ausência de confronto com a burguesia propiciou a consolidação e fortalecimento desta classe e a reformulação do neoliberalismo a qual vivenciamos na contemporaneidade. Com o desenvolvimento reformulado do neoliberalismo, agora como ultraneoliberalismo[4] iniciamos uma fase que perspectiva fortalecimento do Capital no país e fortalecimento da burguesia, para tanto, o papel do Estado passa a ser transmutado em relação a era petista, retoma-se a perspectiva neoliberal clássica de diminuição do Estado, sendo esta maximizada e potencializada ao extremo, ou seja, iniciamos uma fase de intensificação do neoliberalismo, sendo este agora conservador, ainda mais excludente, pautado na violência e no autoritarismo.

O modelo que estamos vendo emergir no Brasil, o ultraneoliberalismo, apresenta a necessidade de rupturas radicais com políticas sociais, logo busca eximir por completo a responsabilidade do Estado frente aos sujeitos, perspectiva a redução exacerbada do Estado, buscando romper de forma abrupta com os direitos sociais que ainda se efetivam no Brasil, ainda que de maneira incipiente.

[4] Desde a efetivação do Golpe de 2016 e a intensificação do conservadorismo na política nacional, autores como Saraiva (2017), Silva; Pires; Pereira (2019), Safatle (2018; 2019) e Minto (2018) passaram a denominar esta nova fase do neoliberalismo nacional de ultraneoliberalismo, a fim de caracterizar os novos moldes do modelo político-econômico que está sendo construído. Sendo um conceito em construção.

É de suma relevância compreendermos que esta renovação do modelo é historicamente situada. O capitalismo em suas crises cíclicas passa por processos de renovação e reinvenções, podendo ser assegurado que a ascensão do pensamento neoliberal e ultraneoliberal podem ser enquadrados como reinvenções do capitalismo, na contemporaneidade, e no Brasil, especificamente, estamos presenciando a reinvenção do modelo neoliberal, sendo que renova-se para atender aos interesses da burguesia local.

Estas derivações originam-se do liberalismo, e conforme Bianchetti (1999) a teoria liberal é o que sustenta a burguesia em diferentes momentos históricos, sendo que as derivações do liberalismo estão historicamente vinculadas aos setores da burguesia. "As diferentes propostas nascidas desta raiz originária reproduzem a hegemonia dos diferentes setores da burguesia em cada momento histórico, em relação às características e ao poder das forças antagônicas (BIANCHETTI, 1999, p. 45). Neste sentido, depreende-se que em diferentes momentos históricos mudam-se as perspectivas, modos de ação de atuação no intuito de garantir os condicionantes de poder e reproduzir o Capital.

Conforme exposto por Bianchetti (1999) a concepção liberal e suas derivações tornam as desigualdades de ordem social como naturais, sendo que estes pressupostos de desigualdade garantem o equilíbrio social, logo necessitam ser mantidas.

Neste sentido, podemos depreender que o processo de Golpe vivido no Brasil em 2016, são desdobramentos da reorganização política a fim de manter a essencialidade do liberalismo e capitalismo, considerando que ao longo dos quatorze anos de

governos petistas, a política de conciliação de classes elaborada pelo Partido dos Trabalhadores propiciou uma leve redução das desigualdades, garantindo aos sujeitos da classe trabalhadora o mínimo necessário para viver. Pela ótica liberal, as desigualdades são naturais e qualquer tentativa, ainda que incipiente, de redução das desigualdades deve ser suprimida a fim de garantir o equilíbrio social, político e econômico.

A teoria liberal e suas derivações abarcam em si o conservadorismo burguês, naturaliza as desigualdades, o individualismo, o egoísmo, o utilitarismo, o direito à propriedade privada e a manutenção das estruturas sociais. No Brasil contemporâneo, nesta nova fase do liberalismo nacional, presenciamos a alteração do papel do Estado, a supervalorização do econômico em detrimento do social e um forte respaldo dos pressupostos de violência velada e explícita que se desdobram na Educação e nas Políticas educacionais vigentes.

A guinada conservadora e as reformulações do neoliberalismo no Brasil, são uma resposta a ampliação do Estado ao longo da era petista, ao assistencialismo promovido entre 2002 a 2015 e à diminuição do abismo social histórico. Sendo que a intenta militarista, economicista e conservadora vivida no país hoje se alicerça em ares democráticos, em falsos consensos produzidos entre a sociedade civil e uma pseudodemocracia. Segundo Bianchetti (1999):

> [...] a proposta neoliberal não propõe a ampliação da participação democrática para fortalecer os controles sobre o aparelho político e sim opta por uma perspectiva elitista onde os erros da democracia são combatidos com menos democracia

e não com maior participação dos excluídos. (BIANCHETTI, 1999, p. 86)

Justifica-se no país a ascensão do conservadorismo neoliberal, e o ultraneoliberalismo, pelos erros da democracia, cria-se então um imaginário de que apenas a austeridade, autoritarismo e violência social e de mercado serão capazes de reestabelecer a seguridade do Estado.

O atual governo e seu antecessor, aqui tomados como símbolos do ultraneoliberalismo, com as políticas e deliberações de ruptura com os direitos sociais vislumbram a efetivação da hegemonia do Capital, sendo que nestes governos coloca-se a Educação como alvo a ser atingido e desmontado. Ao atacarem a Educação pública, que é por nós compreendida como um direito, tais governos perspectivam o minimizar e o silenciar da possível contra-hegemonia que pode vir a ser constituída mediante o ato educativo. Gramsci (2007) apresenta a necessidade de ruptura com a hegemonia do Capital, quando se pretende criar fendas no próprio bloco histórico[5] e perspectivar uma nova hegemonia. A contra-hegemonia no capitalismo está vinculada ao pensar as injustiças sociais, as desigualdades, a consciência de classe, a possibilidade de educação e direitos mínimos para a classe trabalhadora, a Educação nesse sentido pode vir a ser um *lócus* de debate e formação da classe trabalhadora, logo necessita ser desmontada a fim de manter a dominação. Os ataques lançados à Educação direcionam-se à necessidade de enfraquecimento da sociedade civil, afinal quanto

[5] Gramsci (2007) apresenta a concepção de bloco histórico, sendo que este é o que mantêm coeso a superestrutura e a infraestrutura, estando estes interligados pela hegemonia.

mais fraca a sociedade civil, mais forte se torna a sociedade política pautada na coerção.

No caso brasileiro específico, estamos vendo emergir uma sociedade e um modelo de política alicerçado na violência e na coerção, em que o diálogo paulatinamente se afasta do cenário e do contexto social, minar o papel da escola e da apropriação dos saberes historicamente produzidos é um mecanismo para a manutenção das desigualdades enraizadas e reprodução da alienação.

Os governos que aqui denominamos de ultraneoliberais questionam os consensos e as construções históricas da sociedade civil, ridicularizam e inferiorizam debates e pautas como as lutas por igualdade, combate a violência, diversidade, questões ambientais, questões étnicas, questões de gênero, as pautas das minorias sociais e as pautas educacionais em seus discursos oficiais e não oficiais produzidos nas redes sociais. Direcionam suas ações a pontos da sociedade civil que após anos de debate e lutas encontravam-se edificados e o fazem alicerçados no discurso moralizante e salvacionista.

A extrema direita organizada que tomou o poder em 2016 e nele permanece compreendeu que a manutenção do poder demanda da apropriação plena da sociedade civil e do convencimento desta pelo campo ideológico, falseia a realidade por meio da coerção e do discurso, para tanto, busca apropriar-se ideologicamente da escola, da Educação e da mídia. Neste sentido e analisando o cenário nacional, podemos afirmar que o moralismo que tomou conta da última eleição pela lógica da sedução e do medo, ainda ronda a Educação nacional pela inserção do ideário ultraneoliberal o qual

evidencia-se pelos discursos do Escola sem Partido, Ideologia de Gênero e Todos pela Educação.

Este modelo em ascensão almeja consolidar uma nova definição no papel do Estado e da organização das Instituições Sociais, sendo que este cenário não se limita ao território brasileiro, mas sim vincula-se aos desdobramentos históricos do Estado burguês. Safatle (2019) assegura que o Brasil, tal qual o Chile é o laboratório mundial do ultraneoliberaslimo, ou seja, estamos em um processo de efetivação de uma política nacional neoliberal de extrema direita e alicerçada no militarismo, sendo que se este modelo de política "funcionar" será exportado para a América Latina de forma geral.

Nos governos de fundamento ultraneoliberal tenta-se pela via legal eximir por completo o papel do Estado no que tange os direitos sociais, a fim de desmontar e na sequência privatizar todas as esferas da vida humana. O programa de Estado que está em voga no Brasil inviabiliza a efetivação da Constituição Federal de 1988 em especial ao que tange os direitos sociais e coloca no plano da inviabilidade projetos de Educação Pública. Sendo então essencialmente discrepante o que se propõe na CF de 1988 com as proposituras do Estado ultraneoliberal.

O ultraneoliberalismo reformula e reforma o Estado através de ações pontuais e políticas públicas em todas as esferas sociais, essencialmente repensa o Estado a fim de consolidar um projeto burguês de sociedade no país. Conjuntura que nos faz pensar que a ideia de Estado deve ser compreendida como historicamente determinada, sendo que, segundo Marx; Engels (2007), o Estado no

capitalismo é o representante legítimo da burguesia, sendo este mesmo Estado um mecanismo de reprodução do Capital, o que evidencia sua natureza classista. O Estado brasileiro é uma representação concreta, alicerçada em interesses, sendo este reiteradamente apropriado pela burguesia, no intuito de atendimento de suas demandas e interesses de classe, desdobrando-se em constantes processos de mercantilização dos direitos e da vida social.

2. A reforma do Ensino Médio e seus aspectos de classe

O processo de construção da reforma do Ensino Médio (EM) foi proposto e pensado pelo grupo que tomou o Estado brasileiro após o Golpe parlamentar e midiático de 2016, sendo uma reforma educacional alicerçada nos interesses da burguesia e da reprodução do Capital e que consolidava os interesses que fomentaram a tomada do Estado pela via antidemocrática com suporte jurídico, político, midiático, econômico e das massas, porém esta ausência de manutenção democrática foi reiteradamente travestida de democracia a fim de aparentar normalidade das instituições democráticas.

Por este viés Motta e Frigotto (2017) asseguram que o Brasil no momento do Golpe e no processo de efetivação da reforma do EM vivenciava uma crise aguda com políticas e medidas econômicas ofensivas que atingiam diretamente os jovens da classe trabalhadora, sendo que esta condição estruturante irrompeu a luta de classes, o descontentamento dos jovens oriundos da classe trabalhadora que evidenciou-se com as ocupações das escolas e universidades públicas,

demonstrava as instabilidades possíveis. Neste sentido a burguesia intensifica os mecanismos de controle social pelos diferentes aparelhos do Estado, pelos aparelhos privados e pelo alinhamento mais severo aos Organismos Internacionais, e inserem no cotidiano social políticas públicas que perspectivam difundir a ideologia necessária ao Capital. Esta demanda da burguesia de sedimentar as ideologias do Capital e dirimir os conflitos carecia de reformas educacionais, a fim de silenciar os jovens oriundos da classe trabalhadora e promover a expansão e reprodução do Capital no país.

Desta forma, a Reforma do EM passa a estar na ordem do dia e agenda pública como um mecanismo de cerceamento e controle da classe trabalhadora, sendo esta direcionada especificamente para a escola pública[6], o processo de limitação da educação dos estudantes da classe trabalhadora, o qual falaremos, é violento a medida que impede que estes sujeitos se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos e passa a conceber uma educação unicamente voltada aos interesses do mercado e do Capital.

A Reforma do EM que está em voga se efetivou de forma abrupta, tendo seu início marcado pelo autoritarismo de uma Medida Provisória (MP) no decurso do Governo Temer. Conforme exposto por Silva e Scheibe (2017) a construção da Reforma do Ensino Médio deve ser pensada enquanto um processo, cercado de

[6] A reforma do ensino médio se estende para todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, no entanto evidenciamos que os desdobramentos são mais intensos nas escolas públicas haja vista as limitações históricas que esta escola vivencia no que tange autonomia, financiamento, estruturas e possibilidades aos estudantes.

intencionalidades e interesses políticos e sociais de constituição de um modelo social, sendo que a tramitação desta no Congresso Nacional foi deverás acelerada, tendo sua tramitação durado a brevidade de quatro meses, entre outubro de 2016 a fevereiro de 2017[7]. O tema o qual versava a MP carecia de um debate mais amplo da sociedade civil, não necessitando da celeridade intensa o qual vivenciou.

A referida Reforma proposta no Governo Temer através da Medida Provisória 746/2016 se concretizou e desdobrou-se na Lei 13.415/2017, tendo a MP sido aprovada em uma comissão mista, ou seja, composta por parlamentares do Congresso Nacional, posteriormente ocorreu a aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com mudanças pequenas e pontuais, seguiu para a sansão presidencial e constitui-se na Lei nº 13.415 de 2017. A referida lei reformista alterou as legislações que versavam sobre o Ensino Médio no país, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 e a Lei 11.494/2007.

As especificidades que compõe a nova legislação, oriunda da MP, são muitas e as abordaremos aqui, mas sistematizando a fim de antecipar o leitor,

> [...] as questões-chave da MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

[7] É importante evidenciar que ainda no período de tramitação ocorre o recesso parlamentar de final de ano, compreendido entre 23 de dezembro a 01 de fevereiro.

A Reforma do EM vislumbra constituir um modelo educacional, para a classe trabalhadora, que a molde para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, tornando estes sujeitos mais adaptados, produtivos e flexíveis a fim de minimizar possíveis conflitos de classe.

Neste sentido adentramos ao debate das justificativas expostas pelos dirigentes do Ministério da Educação – MEC, quanto a urgência e necessidade de alterações quanto a estrutura do Ensino Médio. Segundo Silva e Scheibe (2017) nos discursos das lideranças do MEC centrava-se a necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala e de rankeamento, em sequência a necessidade de atendimento ao mercado de trabalho e a urgência da retomada do crescimento econômico. Para estes, a Reforma se fazia necessário pois a formação ofertada a juventude deve caminhar em acordo as novas demandas do mercado, haja vista que uma parcela significativa do universo social não adentra os cursos de Ensino Superior. Desta maneira as lideranças do Ministério que coordenaram a mudança na fase final da Educação Básica encontravam a justificativa ideal para a oferta de uma formação fragmentada, limitada e restritiva para os sujeitos sociais que frequentam a escola pública.

Segundo os dirigentes do MEC, a Reforma do EM é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. Segundo estes discursos a educação, principalmente a profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. A concepção de

capital humano a qual avivasse com a proposta de Reforma do Ensino Médio, está intimamente relacionado com os ideários neoliberais, o qual concebe que a formação humana, deve-se efetivar a fim de atender aos interesses do mercado, logo inserindo nos processos formativos elementos que contribuam para o desenvolvimento do Capital. Os conteúdos escolhidos neste processo formativo devem estar concatenados com as habilidades necessárias para um dado setor econômico, devendo estes serem úteis e práticos para as vivências no trabalho que estão por vir. Motta e Frigotto (2017, p. 358) evidenciam que nesta perspectiva "A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário". Nesta ótica, depreende-se que colocam em primeiro plano o desenvolvimento econômico e sua urgência, e relegam a formação humana a um aspecto utilitarista de subserviência ao Capital.

O Ensino Médio constitucionalmente é a última etapa da Educação Básica, estando este previsto na Constituição Federal de 1988. A efetivação da Reforma do EM coloca sob ameaça esta etapa formativa, pois inviabiliza a universalização da educação à medida que amplia a carga horária, em especial para os filhos da classe trabalhadora, reduz os conteúdos em que os alunos entrarão em contato, possibilita o alargamento das parcerias público privado, torna possível que a docência seja conduzida por profissionais sem formação adequada, permite a inclusão da modalidade à distância (EAD) e amplia a mercantilização desta etapa da Educação.

Com a Reforma do Ensino Médio, alguns pontos da estrutura e funcionamento desta etapa da Educação Básica necessitam ser evidenciadas, pois com a efetivação da Lei 13.415/2017, o EM passa a ser organizado em itinerários formativos, sendo que o "Novo Ensino Médio" é composto por cinco destes, ou seja, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, formação técnica e profissionalizante.

Conforme as contribuições de Silva e Scheibe (2017) ao inserir a dinâmica de itinerários formativos, competindo aos estudantes e rede de ensino optarem por quais destes itinerários irão seguir e excluindo-se os demais, nega-se aos estudantes efetivação do direito à educação básica plena. Nessa perspectiva, os estudantes não mais terão possibilidade de vivenciarem os diferentes saberes necessários para a formação e vida humana, inviabilizando a possibilidade de uma formação diversificada, ampla e integral aos sujeitos das escolas públicas.

A Reforma do EM falseia a realidade, insere possibilidades de escolha para a classe trabalhadora em um universo social que não permite escolhas concretas e viáveis. Conforme assevera Frigotto (2016) esta reforma é um verdadeiro retrocesso para os anos finais da educação básica, restando a classe trabalhadora a reprodução social da lógica do Capital. Cabe aos sujeitos da classe trabalhadora uma atuação em um mundo de trabalho alienante e para os filhos da burguesia uma educação alicerçada no pensamento e na multiplicidade de possibilidades concretas de conhecimentos. Logo, a Reforma do EM tal qual se apresenta aviva a luta de classes.

Outra importante alteração da Lei 13.415/2017 é a retirada de disciplinas obrigatórias que estavam previstas nas Diretrizes Nacionais e nas legislações vigentes, sendo elas educação física, filosofia, sociologia e artes. O Art. 35-A, em seu parágrafo 2º, da Lei 13.415/2017 prevê que "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia". Conforme a legislação analisada, estas quatro disciplinas não mais compõem o núcleo de disciplinas obrigatórias sendo rebaixadas a "estudos e práticas", logo ficam implícitos e condicionados a outras disciplinas do novo currículo. Dentre as muitas problemáticas que envolvem a exclusão de disciplinas, destacamos neste artigo a minimização formativa que os estudantes da classe trabalhadora vivenciarão, pois não mais terão o contato assegurado por outras legislações educacionais com disciplinas essencialmente humanas, potencialmente críticas, que desenvolvam seus aspectos físicos, artísticos e intelectuais, a exclusão destas dos currículos reduzem os conteúdos que serão apreendidos pelos estudantes.

A Reforma do EM traz em seu conteúdo outro aspecto deveras preocupante, como a possibilidade de atuação na docência de profissionais com notório saber, sem que estes tenham vivenciando os cursos de formação de professores adequados para atuação profissional. A permissividade da Lei 13.415/2017, no que tange ao notório saber, precariza a atuação docente e institucionaliza pela via legal a queda na qualidade do ensino ofertado, haja vista o despreparo para a atuação docente destes sujeitos. Inicialmente a Reforma do EM prevê a atuação pela via do notório saber para a formação técnica e profissional, no entanto, este posicionamento

legal abre caminho para a precarização futura no núcleo comum da Educação Básica.

Um aspecto central exposto na Lei 13.415/17 é ampliação da carga horária do ensino médio, inserindo a formação técnica e profissional como itinerário formativo, situação que necessariamente amplia a jornada escolar, porém sem a previsão de ampliação de recursos para a educação. Neste caso, dois aspectos merecem destaque, a viabilidade de recursos para a ampliação de jornada e as possibilidades de acesso da classe trabalhadora.

A PEC 241 da Câmara dos Deputados e a PEC 55 do Senado, também conhecida como "PEC do Fim do Mundo", desdobrou-se na Emenda Constitucional nº 95 a qual congelou os gastos públicos com Educação por vinte anos inviabiliza investimentos reais nos sistemas de ensino, logo a educação que se efetivará pela reforma do EM propiciará uma formação deverás fragmentada, precarizada, aligeirada e limitada. Neste viés Motta e Frigotto (2017, p. 367) destacam que "A reforma do ensino médio e o congelamento dos investimentos nas instituições públicas de ensino superior são a concretização material do que interessa à PEC nº 55 e vai ao encontro das ideologias da escola 'sem' Partido e do Todos pela Educação". Diante do exposto, é possível depreender que a Reforma consolida o projeto de minimização e o agonizar da educação pública, limitando recursos e consequentemente resultando na impraticabilidade real desta.

O segundo aspecto que não se pode deixar de evidenciar, o qual desdobra-se da ampliação da carga horária é a progressiva exclusão da classe trabalhadora das possibilidades de vivências

educacionais, considerando que uma parcela dos estudantes de escolas públicas trabalha em contra turno para auxiliar na manutenção da vida familiar. Com o processo de concretização da Reforma do EM, durante o governo Temer, há um forte esfacelamento da concepção de escola e de educação ampla e com diferentes possibilidades de apreensão dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, sendo inserido pela via legal o abismo social e de classes existente no país. Constitui-se uma educação esvaziada de conteúdos e de possibilidades de aprendizagens para os filhos da classe trabalhadora, possibilitando apenas a estes sujeitos ações mecanizadas para um mundo do trabalho precário e degradante. Conforme exposto por Frigotto (2016, p. 331) "Uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação do Brasil" e em contrapartida amplia-se as possibilidades de uma educação mais ampla e completa aos filhos da burguesia.

Dentre as alterações propostas pela Lei nº 13.415/2017, destaca-se também com real preocupação, o processo de financiamento da educação, pois a reforma viabiliza com ênfase a concretização de Parcerias Público-Privadas (PPP), possibilita que recursos da educação básica sejam usados para financiar as parcerias público-privado. Os recursos públicos poderão ser empregados nos setores privados, pelo pretexto de ampliação da oferta de cursos e disciplinas. As PPP poderão ser utilizadas para ofertar os Itinerários da educação técnica-profissional e para a oferta de cursos em modalidade a distância, que é igualmente problemática para a educação básica especificamente.

Conforme especificado na Lei nº 13.415/2017 há a ampliação e fomento para a efetivação de módulos e cursos pela modalidade EAD – o que é demasiadamente preocupante para a formação dos jovens em um país com condições profundamente desiguais no que concerne ao acesso as tecnologias, internet e aparelhos de qualidade, bem como a inserção da modalidade EAD no cotidiano da educação básica. Tal questão torna-se preocupante pelo motivo de que nesta fase de ensino é vital a presença física do professor e das relações sociais que se estabelecem na sala de aula.

As possibilidades inseridas na Reforma do Ensino Médio no que tange o financiamento público para a oferta privada de educação caracterizam a institucionalização e efetivação legal da mercantilização do ensino público brasileiro.

Conforme analisado por Motta e Frigotto (2017) a consolidação da reforma do ensino médio em agosto de 2017 promove o alicerce de um tríplice retrocesso no que tange a educação nacional e a formação humana, resgatando elementos de diferentes período ditatoriais da história recente do Brasil, sendo que a reforma em voga resgata os pressupostos da Reforma Capanema efetivada na Ditadura Vargas, reaviva elementos da Lei nº 5.692/1971 efetivada na Ditadura empresarial-militar e retoma os ideários da política educacional proposta por Paulo Renato de Souza[8] durante a "ditadura neoliberal" da década de 1990 e intensifica o dualismo estrutural entre educação básica e educação profissional do Decreto

---

[8] O resgate do ideário neoliberal de Paulo Renato foi coordenado por Maria Helena Guimarães de Castro, que na ocasião ocupava o cargo de Secretária Geral do MEC e a quem atribuímos a liderança das Reformas Educacionais no decorrer do governo Temer e que concatena os interesses motivadores do Golpe de 2016.

nº 2.208/1997. Este grande contingente de retrocessos contidos na Reforma do EM evidenciam os anseios e pressupostos que constituem a nova fase do liberalismo vivido no Brasil, em que intensifica a luta de classes, reforma a educação e reduz o papel social da educação.

O ensino público que passa a ser ofertado após a reforma do EM institucionaliza uma educação mercantilizada, precarizada e fragmentada, a qual atende unicamente ao mercado, aos interesses deste e do Capital. O processo de formação humana fica por essência silenciado e secundarizado, concretizando assim os pressupostos neoliberais e ainda potencializados pela perspectiva conservadora e da desinformação próprias dos governos que aqui denominamos de ultraneoliberais.

No que tange ao concatenar da Reforma do EM depreende-se que,

> [...] a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. "Reforma" que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola "sem" Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

A reforma do EM pode ser enquadrada no conjunto de reformas feitas pelo Estado brasileiro nos últimos anos e meses com o intuito de flexibilizar a vida social, a fim de reduzir e ou aniquilar o papel do Estado, retirando por completo e de forma paulatina a responsabilidade de oferta e garantia de direitos sociais pelo Estado. Então sendo um suporte elementar para a difusão da ideologia do Capital e do Estado Ultraneoliberal.

2.1 O papel da Ideologia no contexto ultraneoliberal e seus reflexos na Reforma

A concepção e o entendimento da Ideologia é elemento fundamental para compreender o desenvolvimento da sociedade atual, em especial ao que tange a luta de classes que cotidianamente desdobra-se na educação. A sociedade a qual estamos vendo emergir no contexto pós Golpe vem, e veio solidificando sua legitimidade pela via ideológica de um contexto social conservador, elitista, violento, desigual e segregacionista, sendo que compreendem a importância do espaço educacional nesta difusão ideológica. Por esta razão buscam reformar a educação em seus diferentes níveis, sucateando-a e precarizando os processos formativos a fim de inviabilizar rupturas e manter o falseamento da realidade.

Conforme as explanações de Marx e Engels (2007) a ideologia é a consciência invertida das relações sociais, propiciando a naturalização das contradições oriundas do capitalismo, criando-se assim uma consciência ilusória e velada das condições sociais, reais e objetivas. A burguesia cria e recria

ilusões acerca de si e do mundo e as difundem na sociedade civil, sendo este um dos mecanismos mais importantes e eficiente utilizado no processo de dominação da classe trabalhadora.

A análise dos aspectos ideológicos do momento histórico ao qual estamos recortando, demanda de nós o entendimento que todas as estruturações do Estado e da educação brasileira caminham para a difusão e consolidação dos interesses e visões de mundo da burguesia. Revemos a Marx e Engels (2007) que expressam que as ideias dominantes de uma época são essencialmente as ideias da classe dominante, e estas são a expressão das relações de classe que se efetivam no contexto social, sendo que estas ideias são reproduzidas pelo Estado, naturalizada pelas leis e reproduzidas pela sociedade civil. No caso brasileiro que estamos nos debruçando, presencia-se o difundir potencializado das concepções de mundo da burguesia, do Capital e da defesa da estrutura segregacionista social. Logo, realiza a apresentação de elementos particulares de uma classe como se fossem universais, e através desta ação ocultam as contradições e impede que as determinações sejam vistas, compreendidas e ressignificadas.

É central compreendermos que não há uma ideologia única em um conjunto social, mas sim cada inserção e vivência social gera interpretações de mundo, o que nos leva a compreender que toda formação ideológica é essencialmente social e produto de relações sociais e históricas.

A Ideologia é a consciência invertida das relações e estruturações sociais, buscando inviabilizar o reconhecimento das contradições e incoerências sociais e o faz a medida em que

naturaliza a vida e legítima o domínio de uma classe sobre a outra (MARX; ENGELS, 2007). No capitalismo, a ideologia burguesa funciona como mecanismo de inviabilização do entendimento do real, disfarça os mecanismos de exploração e reproduz uma consciência alienada.

A concepção de sociedade que se estrutura com o ultraneoliberalismo, pelo que podemos deduzir do que se desenvolveu na história recente do Brasil, visa aprofundar a naturalização da vida, a reprodução da alienação e imobilização social, a partir de defesa do Capital e do fortalecimento deste de forma desvelada por meio de consolidação de reformas sociais. Cria-se assim mecanismos e estruturas que reproduzem ideias falaciosas a fim de garantir a legitimidade desta classe a partir de consciências ilusórias, como exemplificado anteriormente na construção da Reforma do EM.

É essencial criticar as estruturas sociais que produziram e reproduzem ideias falsas quando se perspectivas transpô-las. Em Marx; Engels (2007) a transformação do mundo se dá a partir das condições materiais, concretas, históricas e do anseio pela luta. Neste ponto de vista, compreende-se que a ascensão do modelo ultraneoliberal busca inviabilizar, imobilizar e silenciar as possibilidades de transformação do mundo, para tanto, reformam o Estado em seus diferentes aspectos a fim de imobilizar a classe trabalhadora por meio de uma reestruturação estatal a qual relega a classe trabalhadora a mera reprodução das condições, das contradições e do Capital de forma irrefletida.

Pensando a necessidade de compreender a realidade a fim de transpor as problemáticas impostas por este período histórico torna-se essencial pensar a educação como um elemento de resistência frente às mazelas sociais, políticas e educacionais criadas por governos cercados de retrocessos, neste sentido Saviani (2017) afirma,

> A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil (SAVIANI, 2017, p. 232).

A educação pública não pode permanecer sendo tratada de maneira negligenciada pelo Estado e condicionada aos interesses do mercado, pois esta prática histórica realizada no Brasil e que se intensifica na conjuntura atual, vêm tendo consequências devastadoras para a formação humana. Não é aceitável a perpetuação de uma escola empobrecida e esvaziada de sentido para a classe trabalhadora, apesar de estarmos no ápice das políticas públicas de cunho ultraneoliberal e que reproduzem e maximizam a alienação, estas não podem inviabilizar a construção contra-hegemônica a qual pode vir a desvelar a realidade e romper com relações alienadas.

Marx (2009) aponta que a atividade produtiva alienada, se apresenta com consequências perversas para os sujeitos históricos, pois ao passo que os aliena também os distanciam das relações mediadoras, levando ao isolamento. Os homens necessitam desenvolver suas potencialidades humanas, e estas se fazem por meio da mediação e automediação. O autor assegura ao longo de sua obra a necessidade de ruptura com a alienação e a efetivação da liberdade, sendo que em sua concepção, o ser livre é a plena afirmação da própria humanidade.

Nesta perspectiva teórica, a alienação pode ser superada à medida que a atividade humana torna-se consciente, ou seja, na ocasião em que o sujeito realiza a tomada de consciência de sua condição atual, que é repleta de contradições. Com as Reformas do Estado e da Educação que estão sendo efetivadas desde o período pós Golpe pelos Governos Ultraneoliberais a superação da alienação fica sumariamente inviabili-zada a medida que objetiva a não tomada de consciência dos sujeitos históricos.

Considerações finais

Diante do que debatemos neste texto devemos ter como premissa central nestas considerações que o país, mais especificamente as classes dominantes, nos últimos anos, se apropriaram do Estado e de suas Instituições de forma abrupta a fim de consolidar seus interesses de classe e de reprodução do Capital de forma maximizada. Para tanto esta burguesia atuou pelas vias institucionais, legais e burocráticas a fim de expurgar o PT do governo federal por meio de um Golpe de Estado o qual contou com o

aparato jurídico, midiático e de uma sociedade civil que obtinha informações enviesadas, destorcidas e atrelada ao medo. A partir desta conjuntura presenciamos o repatriamento completo do Estado pela burguesia e o resgate enfático das teorias e pressupostos liberais, os quais desdobraram-se em posturas e políticas nos governos Temer e Bolsonaro demasiadamente conservadoras e ultraneoliberais, as quais afetam e reconfiguram a oferta de educação pública no país

O processo de efetivação desta postura política necessita reformar todas as instâncias do Estado, a fim de minimizar as possibilidades de reprodução da vida e transformações sociais para a classe trabalhadora. Os grupos de poder que tomaram o Estado iniciaram ofensivas direcionadas à classe trabalhadora, sendo que a escola pública não poderia ficar ilesa, e assim deu-se a reforma do Ensino Médio, excluindo progressivamente os sujeitos desta classe dos processos formativos, ato que naturaliza as desigualdades e difunde ideologias que imobilizam possibilidades de rupturas sociais.

O que temos hoje como cenário educacional é resultado de um projeto de manutenção da ordem capitalista de resgate e intensificação das desigualdades históricas. A chamada era ultraneoliberal institucionaliza a educação como mercadoria, reduz o papel do Estado e intensifica a luta de classes, reforma o Estado e a educação dos filhos da classe trabalhadora por meio de um projeto de desmonte desta em suas diferentes etapas. Os governos símbolos deste período da história nacional, com suas práticas diárias, retomam a agenda neoliberal e conservadora, pautam-se no pânico, na desinformação, no esvaziamento da

escola e na desintelectualização da educação e promovem uma desconfiguração educacional.

Compreendemos que a intensificação da mercantilização da educação, que vem se efetivando neste período ultraneoliberal e expressa suas agruras com a Reforma do EM, limita o processo educativo, bem como intensifica a alienação dos sujeitos envoltos no desenrolar das atividades educacionais. A subordinação irrestrita da educação ao mercado inviabiliza a formação humana e impossibilita rupturas com relações alienadas.

A reforma do EM, é em suma uma violência extremada à classe trabalhadora e o acesso desta à educação, pois esvazia a escola de sentidos, conteúdos e sujeitos, haja vista que no decorrer de sua efetivação elimina o Ensino Médio como etapa da educação básica universal e para todos, inviabiliza para os jovens desta classe o contato e acesso aos conteúdos historicamente produzidos, progressivamente desobriga o Estado quanto a oferta de concursos a medida que institucionaliza o notório saber, reduz progressivamente o papel do Estado com a inserção de PPP, que resultam em possíveis privatizações desta etapa da educação e consolida o projeto de sociedade almejado pela burguesia no momento do Golpe, o qual evidencia as desigualdades, atenua a lógica da reprodução do Capital, concentração de renda e conhecimentos e difusão de relações sociais alienadas.

Para perspectivarmos processos de libertação do gênero humano torna-se crucial possibilitar as condições essenciais, reais e concretas, prontamente é fundamental que os homens possam ter assegurados pressupostos concretos de acesso à educação, ao

conhecimento, a dignidade humana para então almejarmos esta libertação.

Em um contexto de sociedade marcada pelo autoritarismo, esvaziamento do Estado, violência e o desfacelamento da educação averigua-se que se torna inviável processos libertários, o que nos situam frente a uma ruptura mais que necessária com a lógica do Capital.

Referências

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 25.º ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. BRASIL. Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017. Estabelece as competências da Setec. Brasília, DF, 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa escola sem partido.** Disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/ . Acesso em: 02 maio 2020.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Rev. Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: LTC,1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: BIANCHETTI, Roberto G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 1999.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil**: Concepções e Materialidade. Rio de Janeiro, 2012. (Texto Impresso).

______. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Rev. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEHER, Roberto. **Uma etapa crucial da contrarreforma**. Le Monde Diplomatique – Brasil. 3 de novembro de 2016 (p. 6-7). Disponível em: http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/. Acesso em: 18 de fev. 2017.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.

______. **Análise preliminar do future-se.** 2019. Disponível em: https://www.sintefpb.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Notas-Preliminares-Prof-Roberto-Leher.pdf . Acesso em: 10 nov. 2019.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, p. 93, 1996.
MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Editora Boitempo: São Paulo, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Editora Boitempo: São Paulo, 2007.

MINTO, Lalo. Governo e educação novamente golpeados: consequências para o nível superior e o trabalho docente. *In*: MACEDO; NOVAES; LIMA FILHO (Org.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Vol. 3. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2018, p. 293-309.

MOTTA, Vânia C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Rev. Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

SAFATLE, Vladimir. Protestos de 2013 foram o 11 de Setembro da direita brasileira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2018.

______. **Ataque à juventude é eixo de Bolsonaro**. Entrevista concedida a Tutameía. DCM em 15 de abril de 2019. Disponível em: https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-ataque-ajuventude-e-eixo-de-bolsonaro-por-vladimir-safatle/. Acesso em: 27 de abr. 2020.

SARAIVA, Luiz A. S. O plantio do desamparo. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, 4 (11), 2017, p. 1135-1146.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira.** Vol.1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 215 -232.

SILVA, Mônica R.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SILVA, Maurício R.; PIRES, Giovani D. L.; PEREIRA, Rogerio S. Manifesto contra o neoliberalismo totalitário, a destruição da educação, do meio ambiente, da ciência, da cultura e do ministério do esporte no governo Bolsonaro. E pelo chi, chi, chi, lê, lê, lê!!!. **Revista Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-18. 2019.

BRASIL. **Site “TODOS PELA EDUCAÇÃO”.** Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/. Acesso em: 30 set. 2019.

As particularidades da implementação do Reuni em uma instituição federal

Edevania Trevizan[9]

Introdução

Os desafios para a expansão da educação superior perpassam por diversos fatores sociais e econômicos da sociedade, portanto, relacionam-se com a necessidade de mudanças estruturais na sociedade capitalista.

Analisamos, nessa seção, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os desdobramentos de sua implementação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Identificando as alterações que se sucederam na organização das atividades acadêmicas e na identidade institucional da UTFPR, levando em conta que a adesão ao Programa ocorreu dois anos após a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as imbricações desses dois processos se somam nas transformações do tempo e do espaço acadêmico.

Tomamos por base o conjunto de metas, prazos e indicadores pactuados no acordo entre a universidade e o MEC. No

[9] Servidora da UTFPR. Doutora em educação pela UNESP Marília.

qual, avaliamos as dimensões acadêmica, administrativa, infraestrutura e financeira, através dos dados: aumento de vagas na graduação, pessoal (docentes e técnicos), aporte orçamentário e ampliação da estrutura física, bem como, as alterações na estrutura curricular. Os desdobramentos da implementação do REUNI na UTFPR foram analisados tendo por base o documento *Plano de reestruturação e expansão da UTFPR – REUNI* (UTFPR, 2007a) e os resultados alcançados pela instituição.

Embora o REUNI findasse em 2012, para que possamos compreender com maior clareza os desdobramentos do programa, adotamos o recorte temporal de 2007 a 2017. Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Consultamos os documentos produzidos pela UTFPR, tais como, relatórios da Pró-Reitoria de Graduação, acordo de metas elaborado pela universidade para adesão ao REUNI, Relatórios de gestão, projeto pedagógico, plano de desenvolvimento institucional. Fizeram parte, também, de nossa análise, diversos documentos gerados no âmbito do MEC/INEP, sinopses estatísticas e dados oficiais da educação superior brasileira e a Lei de Diretrizes Orçamentárias, da qual, para sistematização dos dados, foram deduzidos os valores enquadrados no grupo de despesas: pessoal e encargos sociais.

O trabalho foi desenvolvido partindo da análise da literatura referente a educação superior e da legislação produzida para este nível de ensino, através de observações e análises de documentos elaborados no âmbito da UTFPR, visando identificar as principais características e as mudanças mais significativas na universidade.

Analisamos esse processo à luz das transformações e dos desafios da sociedade contemporânea.

A configuração atual tem ligação com o processo iniciado na década de 1970, com a crise do Estado de bem-estar social e da restruturação dos modelos de produção fordista/taylorista para um movimento de internacionalização do capital que levaram a implementação de um sistema de produção mais flexível de acumulação capitalista. Essa conjuntura indicava a necessidade da reforma do Estado e, consequentemente, da educação.

Para Oliveira (2013) as reformas educacionais que ocorreram em inúmeros países, a partir de 1980, desenvolveram-se em um cenário de transformações constituindo-se em expressões de contextos históricos nacionais e internacionais refletindo inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais. Os sistemas de educação superior vêm passando por modificações nas políticas de financiamento, avaliação, padrões de qualidade, formação, pesquisa, pós-graduação, prestação de contas e gestão das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para Lima (2007) e Minto (2014), a reformulação da educação superior está inserida em um processo mais amplo do reordenamento do Estado capitalista considerado uma etapa fundamental para o enfrentamento da crise estrutural do capital, consistindo em um processo que vem demonstrando continuidade num cenário de uma longa contrarreforma da política educacional.

No Brasil, principalmente a partir da década 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, teve início uma reforma nos sistemas educacionais visando adequar as novas formas de gestão

buscando o controle de gastos mais eficiência e a introdução de mecanismos centrados na busca de eficácia e produtividade.

Para Silva Junior e Sguissardi (2001) os principais argumentos utilizados para a implementação das mudanças na educação superior são de que o sistema federal de ensino estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente os universitários para o mercado. Inclui-se ainda, a crítica ao modelo de universidade de pesquisa que seria demasiado caro e se tornaria insustentável a médio e longo prazo.

As reformas implementadas na educação superior buscaram viabilizar a educação como um serviço, comprometido cada vez mais com as atividades produtivas e com os parâmetros do mercado voltada às demandas das empresas. Essa forma de organização aproxima cada vez mais as instituições educativas, à lógica do mercado por meio do aumento da produção, da competição, da ênfase nos resultados e na prestação de contas.

Nessa fase, apesar de um discurso com forte apelo a modernização da educação, foram feitos diversos cortes nas políticas sociais, afetando diretamente o setor educacional. Esses cortes foram justificados pela necessária contrarreforma do Estado e pela mudança de paradigma da administração pública. Ao mesmo tempo, foram criadas ou ampliadas as condições gerais de reprodução das corporações educacionais, através do Fies e do Prouni,

> [...] destinando somas significativas dos fundos públicos para as corporações educacionais, o FIES 'turbinou' a educação privada e evidentemente drenou somas vultosas dos fundos públicos

> para o mercado educacional. Ao seu lado, o Prouni, uma espécie de programa de isenção de impostos para os empresários da educação (NOVAES, 2018, n.p.).

Nesse cenário, as políticas elaboradas para o setor educacional "combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais" (SAVIANI, 2011, p. 262).

O REUNI, introduzido pelo Decreto nº 6.096/2007, durante o governo Lula, articulou-se, segundo Araújo e Pinheiro (2010), com as reformas gerenciais do Estado, principalmente por ser baseado em contrato de gestão, com metas a serem atingidas, tendo como foco o cidadão/cliente. Assim, o REUNI, "vincula-se de forma estreita às orientações gerencialista que têm marcado profundamente a discussão sobre a reforma do Estado brasileiro, produzzindo alterações importantes no modo de funcionamento das instituições" (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 665). Sob a bandeira da racionalidade, pautada no aumento da produtividade e na visão utilitarista de educação, estimula no sistema educacional uma forma de gerir nem sempre guiada pela viabilidade das ações para este setor ou para a população que dele se utiliza.

Condicionantes da implementação do REUNI

O Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tem como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da

estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais, através de acordos assinados entre cada instituição e o Ministério da educação.

Para sua efetivação as Universidades Federais assinaram junto ao Ministério da Educação (MEC) um acordo de metas, no qual se comprometiam a atender as diretrizes do Programa, através da redução das taxas de evasão com a ocupação das vagas ociosas, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação, ampliação de políticas de assistência estudantil e articulação entre os níveis de educação.

Instituído por decreto e possibilitando pactos na forma de contratos entre as instituições de ensino e o Ministério da Educação (MEC), o REUNI se constitui, de acordo com Chaves e Mendes (2009, p. 7), em um modelo de gestão inspirado na atividade empresarial, que intenciona a transferência da administração para uma "estrutura tecno-gestionária", na qual o Estado passa a ser visto como parceiro que pactualiza com as instituições, estabelecendo contratos de gestão, através de acordos de metas.

Na mesma linha, para Araújo e Pinheiro (2010, p. 654) naturalizam-se ideias como: "flexibilidade gerencial, visão do cidadão como cliente, introdução de mecanismos de competição de mercado, foco na mudança de procedimentos e processos, arranjos organizacionais mais flexíveis".

De acordo com Frigotto (2011, p. 250), esse processo vem transformando a universidade pública em instituição social prestadora de serviços ligada ao mercado. Ao se direcionar ao mercado, "a universidade perde sua autonomia intelectual,

institucional e financeira. Por isso, a sua produção passa a ser medida ou avaliada em função dos critérios produtivistas do mercado".

Analisado por esse ângulo o acordo previsto no decreto do REUNI torna-se uma forma de viabilizar os contratos de gestão com as universidades, pois vincula a liberação dos recursos ao cumprimento de etapas pré-estabelecidas. Nessa conjuntura, a universidade pública tem a função de cumpridora do acordo de metas e passa a se justificar para o atendimento as demandas do mercado e das empresas. "Privilegia-se assim uma orientação para resultados e obriga as instituições a repensar suas práticas de gestão para que os resultados sejam efetivamente produzidos" (ARAUJO; PINHEIRO, 2010, p. 662).

O REUNI não se limita a uma política de expansão da oferta de vagas nas universidades públicas, é um processo que pretende reconfigurar a universidade pública, tanto na gestão e otimização dos recursos quanto na estrutura pedagógica, com reformulação curricular e aumento do trabalho do professor, em carga horária e em número de alunos em sala de aula, com a introdução de novos cursos de graduação, denominados de Bacharelados Interdisciplinares[10].

---

[10] Programa de formação, em nível de graduação, de natureza geral, o qual concede diploma de conclusão de curso, organizado por grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. BRASIL, MEC. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Brasília, DF, nov. 2010.

REUNI: um olhar através das especificidades da UTFPR

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), foi criada pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, (UTFPR, 2018b), a instituição tem sua gênese na criação das Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do país, em 23 de setembro de 1909. De acordo com o documento (UTFPR, 2018b), a instituição inicia suas atividades em 1910 como Escola de Aprendizes Artífices. Nesse período, o ensino se restringia aos conhecimentos elementares (primário) e ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Em 1937, a escola começou a ministrar o ensino de 1º grau, sendo denominada Liceu Industrial do Paraná, no contexto da Revolução de 1930. Em 1942, recebeu o nome de Escola Técnica de Curitiba, ofertando o ensino industrial básico e o ensino técnico. Em 1943, tiveram início os primeiros cursos técnicos, a saber: construção de máquinas e motores, edificações, desenho técnico e decoração de interiores.

Conforme registrado no PDI (UTFPR, 2018b) em 1959, a instituição passou a se chamar Escola Técnica Federal do Paraná. Os primeiros cursos superiores de curta duração de engenharia de operação, construção civil e elétrica, foram criados em 1974. Quatro anos depois, em 1978, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), passando a ofertar cursos de graduação. Os primeiros cursos de pós-graduação foram criados em 1988. As primeiras unidades no interior do Paraná foram implementadas a partir de 1990, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. A transformação da insti-

tuição em Universidade Tecnológica (UTFPR, 2007b) acarretou modificações na unidade organizacional do então, Cefet-PR. As unidades de ensino descentralizadas, seis na ocasião (Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa, Campo Mourão e Dois Vizinhos) ganharam o status de *campus*. Atualmente, a UTFPR conta com 13 *campi*, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

De acordo com o *Plano de reestruturação e expansão da UTFPR* (UTFPR, 2007a), a universidade possui características singulares em sua estrutura e funcionamento que a diferencia das demais instituições superiores. A UTFPR se consolidou como instituição de ensino cuja “característica essencial sempre foi o saber fazer, ou seja, concentração de visão no campo tecnológico operacional voltado para as demandas do mercado de trabalho” (UTFPR, 2007a, p. 62).

A instituição sinaliza uma continuidade, já estabelecida enquanto Cefet, de ser uma instituição ligada as demandas do mercado produtivo, quando, no documento de adesão ao REUNI sinaliza que é preciso “identificar as necessidades de desenvolvimento tecnológico junto ao setor produtivo para geração de emprego e renda” (UTFPR, 2007a, p. 76).

Os princípios destacados no Plano de desenvolvimento Institucional (UTFPR, 2009) são a interação com a comunidade, a oferta de cursos que atendam às demandas locais e regionais e a integração com o segmento empresarial, utilizando-se do “binômio:

universidade-empresa; atualização dos currículos dos cursos da universidade em consonância com as tecnologias empregadas pelas concedentes de estágio/emprego aos estudantes/egressos da Instituição" (UTFPR, 2009, p. 44). Dessa forma, uma das características da UTFPR "desde seus tempos de Cefet-PR, é o estreito vínculo com o setor produtivo" (UTFPR, 2007a, p. 10).

De acordo com Lima Filho (2006, p. 43) os centros de educação tecnológica tem despertado o interesse do capital "como estratégia de apropriação e funcionalização dessas instituições para produção de protótipos e adequações tecnológicas". Assim, as instituições acabam, muitas vezes, submetendo-se as demandas do mercado e "adaptando-se às necessidades particulares do mercado, não da sociedade como um todo".

Ainda sobre essa questão Lima filho (2006) infere, que

> [...] a concepção da relação entre educação e sociedade que permeia o modelo de "universidade tecnológica"(...) opera mediante uma dupla redução conceitual: primeiro, reduz-se a sociedade a um segmento, o setor empresarial; segundo, a educação é reduzida à dimensão instrumental – de prática de transmissão de conhecimentos limitados aos requerimentos imediatos do mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2006, p. 44).

Essa propensão de estreitar laços com o setor empresarial é enfatizada na adesão ao REUNI que prioriza os cursos de engenharia de forma a fomentar "significativo impulso ao desenvolvimento socioeconômico nessas localidades" (UTFPR, 2007a, p. 18). Essa noção de que a educação pode impulsionar o desenvolvimento

econômico, se "embasa numa compreensão de desenvolvimento tomado como sinônimo de crescimento econômico e dentro de uma perspectiva linear onde não são consideradas as relações de poder e nem os limites do meio ambiente." (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 5). Nesse sentido, a noção de qualificação profissional se enquadra na capacidade de possuir competências de trabalho passíveis de serem utilizadas.

> [...] ainda que a produção de capacidade de trabalho esteja exigindo mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está longe de incluir o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo, ao contrário, trata-se apenas de garantir o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema (BRUNO, 2011, p. 554).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as questões de capacidade para a empregabilidade são naturalizadas e passam a incorporar a noção de competência na educação com objetivos de integrá-la aos desafios do mercado de trabalho. Expressadas por "vocábulos como qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 48) materializam as novas demandas do setor produtivo.

Para Ramos (2001), difunde-se a ideia de que a apropriação da noção da competência seria capaz de promover a junção entre a formação e o emprego. Nesse sentido, a autora sinaliza que se aplica uma concepção "utilitarista de ciência e tecnologia" (RAMOS, 2008, p. 551) com grandes possibilidades de privatização do

processo de produção do conhecimento, vinculando a formação as demandas do mercado.

A UTFPR aderiu ao REUNI através do acordo de metas 52 assinado em março de 2008. Na proposta, o planejamento incluiu a abertura de 32 novos cursos de graduação nas modalidades de bacharelado e licenciatura, com objetivos de alcançar 29.524 matrículas, até 2012. Em relação aos cursos de licenciatura a proposta prevê a oferta de no mínimo, 1 (um) curso de licenciatura em todos os *campi* "principalmente para as áreas da física, química, biologia e matemática" (UTFPR, 2007a, p. 18).

No seu plano de metas a instituição não incluiu os cursos de tecnologia, pactuando somente a ampliação dos cursos de bacharelados e licenciatura. Mas, para que tivéssemos uma visão geral da ampliação de alunos no período, incluímos na coluna de resultados alcançados os cursos superiores de tecnologia. É possível observar, na tabela abaixo, um aumento no número de matriculados em cursos de bacharelados e licenciatura e um decréscimo nas matrículas nos cursos superiores em tecnologia. É importante salientar que o perfil dos cursos da UTFPR foi alterado consideravelmente, isso se deve, em grande parte, pelo planejamento desenvolvido para o REUNI, mas também, pela transformação pela qual a instituição passou - de Centro Federal de Educação para Universidade Tecnológica.

A tabela 1 apresenta os dados acadêmicos pactuados no acordo de metas e os dados alcançados pela universidade.

Tabela 1 Indicadores acadêmicos - Reuni/UTFPR

			Pactuado		Alcançado		
			2007	2012	2007	2012	2017
Graduação	Nº de cursos	Tecnologias			42	26	21
		Licenciaturas e Bacharelados	24	56	25	63	108
	Vagas anuais	Tecnologias			2.026	1.683	1.330
		Licenciaturas e Bacharelados	1.360	5.940	1.360	6.164	7.436
	Matrículas	Tecnologias			8.423	5.819	3.460
		Licenciaturas e Bacharelados	7.003	29.515	3.371	13.821	24.304
		Total			11.794	19.640	27.764
Pós graduação		Cursos	6	17	8	30	59
		Matrículas	483	648	376	869	2.774

Elaborada com dados dos Relatórios de Gestão da UTFPR (2007-2017)

Ao final de 2012, podemos visualizar que a UTFPR superou o pactuado no sentido de cursos de graduação, chegando a 2012, com 39 novos cursos de bacharelado e licenciatura. Assim como na questão de abertura de novas vagas, cujo previsto eram 4.580, ao final de 2012, a universidade oferecia 4.804 novas vagas nos cursos de graduação. Percebe-se que a expansão das vagas na graduação não se limitou ao período de 2007 a 2012, representando, ao final de 2017, um aumento de 6.076 novas vagas nas modalidades de graduação pactuadas e, aumentando em mais de 17 mil as matrículas em todos os cursos de graduação ofertados pela instituição.

Na análise dos indicadores de expansão acadêmica, destaca-se o aumento gradativo no número de matrículas ao longo do período 2007 a 2012, passando de 11.794, em 2007, para 19.640, em 2012. Alcançando 27.764 alunos, em 2017.

Dessa forma, percebe-se que nos cinco (5) anos do REUNI a UTFPR se consolidou como universidade superando o número de cursos inicialmente previstos, configurando uma ampliação de

150% e ampliando o número de vagas ofertadas em aproximadamente 360%. Apesar da abertura de cursos ter superado o previsto a quantidade de alunos matriculados não foi alcançada, permanecendo com o número de matrículas abaixo do pactuado.

Para a pós-graduação, foram previstos a implantação de 10 programas de mestrado e 1 de doutorado. Ao final de 2012 a UTFPR possuía vinte e cinco (25) Programas de Pós-graduação em nível de mestrado, sendo dezessete (17) mestrados acadêmicos e oito (8) mestrados profissionais, além de cinco (5) programas de doutorado.

Pelos indicadores, pode-se afirmar que a UTFPR superou a meta proposta em relação aos cursos ofertados. O número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela UTFPR cresceram mais de 300% entre os anos de 2007 e 2012. O total de alunos passou de 376 para 869. A expansão foi registrada, também, até 2017, atingindo-se o total de 59 cursos, um aumento de 86% e 2.774 alunos matriculados.

Com vistas a reduzir as distorções no número de matrículas planejadas e executadas o *Relatório de gestão* (UTFPR, 2019), aponta que em 2017, teve início um processo de reestruturação dos cursos da UTFPR para melhorar os índices de evasão, retenção e conclusão dos cursos. Foram aprovados ajustes e atualizações nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, regulamentando a criação e a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial e na modalidade não presencial.

A instituição, também, implementou a partir de 2009 editais públicos de processo seletivo de transferência e aproveitamento de

cursos de graduação destinados ao público interno e externo para preenchimento de vagas ociosas. Em 2009, no primeiro ano em que foi aberto o edital, a taxa de reaproveitamento representou um percentual de 12% das vagas disponibilizadas e em 2012 atingiu 50% das vagas disponibilizadas. Já em 2017, "das 1.267 vagas ofertadas, foram preenchidas somente 181, o que corresponde à taxa de ocupação de 14,3%" (UTFPR, 2018a, p. 357). Conforme constatamos, os dados relativos à ocupação de vagas remanescentes têm grande variação anual, mas no geral, a taxa de reaproveitamento das vagas ociosas configura-se baixa.

Em que pesem os esforços da instituição para alcançar as metas normatizando os processos e disponibilizando as vagas previstas visando atingir as metas pactuadas, os resultados da UTFPR se apresentam abaixo das metas pactuadas, no que se refere ao número de alunos.

Ao comparar com os dados previstos, percebemos que apesar de ter cumprido e, inclusive, superado as metas previstas no que concerne, as vagas anuais e cursos de graduação, o total de alunos matriculados no final de 2012 ficou abaixo do pactuado. Esse fato ocorreu, em grande parte, devido aos índices de evasão registrados na universidade.

A dificuldade encontrada pela universidade em atingir o número de alunos pactuados decorre do elevado índice de desistência. Esse dado decorre em parte, porque ainda no primeiro ano do curso muitos alunos optam por participar novamente do Sistema de Seleção unificada (SISU) para pleitear vaga em

universidade mais próxima de sua residência, ocasionando o abandono do curso que realizava anteriormente.

Uma auditoria da Controladoria Geral da União (CGU, 2017) apontou que os índices de evasão da UTFPR estavam em torno de 38%. O documento destaca que:

> [...] 1/3 das evasões ocorrerem logo no 1º semestre praticamente sem frequência de aulas), existe um elemento intrínseco, de cunho pessoal do aluno, que motiva a evasão. Fatores como indecisão da escolha do curso, não adaptação ao ritmo da vida universitária e outras dificuldades de caráter pessoal influenciam no abandono do curso. (CGU, 2017, p. 4).

O relatório aponta, ainda, que alunos que ingressaram no curso registrado como segunda opção, no processo de seleção, apresentaram maior propensão à evasão.

O *Relatório de Gestão* (UTFPR, 2019, p. 37), aponta que as principais causas de evasão formalizadas pelos alunos, "estão relacionadas à situação vocacional e socioeconômica do estudante". A dinâmica do Sisu facilita a matrícula em universidades de todo o país, possibilitando aos estudantes a escolha de vagas e de cursos em diferentes regiões do Brasil. Dessa forma, a instituição acaba recebendo alunos de diversos estados brasileiros, o que resulta em diversas dificuldades para os estudantes, seja a distância da família ou a questão financeira, pois os programas de assistência estudantil, não são suficientes para suprir a demanda.

De acordo com dados do Censo da educação superior 2017, no ano em comento, 31.881, correspondendo a 10% dos novos alunos das instituições federais se matricularam em uma unidade da

federação diferente daquela de sua residência e, do total de ingressantes 69.256 ou 21% fizeram o Enem mais uma vez em 2017, mesmo já frequentando uma IFES.

É importante destacar que no processo de interiorização da educação, a abertura de instituições e de *campi* deveria ser acompanhada de ações que incentive o ingresso das comunidades no entorno da instituição. Pois, a falta de estrutura em municípios pequenos somados a distância familiar corrobora para aumentar os índices de evasão.

Um caminho poderia ser voltado a atender um dos propósitos da instituição de "interação com a comunidade" (UTFPR, 2009, p. 43), não se pautando no discurso político e ideológico da educação como promotora do desenvolvimento econômico, mas no sentido de agregar comunidades locais e gerar conhecimento.

Apresentamos na tabela 2 os dados da expansão administrativa na UTFPR

Tabela 2 Indicadores administrativos - Reuni/UTFPR

	Pactuado		Alcançado		
	2007	2012	2007	2012	2017
Docentes	1.211	1.959	1.211	1.959	2.531
Técnicos administrativos	639	839	639	976	1.156

Elaborada com dados dos Relatórios de Gestão da UTFPR (2007-2017)

O documento firmado entre MEC e UTFPR (2007a) previa a contratação de 679 docentes em regime de dedicação exclusiva (DE), e de 200 servidores técnicos administrativos. Ao final de 2012,

o total de docentes correspondia a 1.959. Ente 2007 e 2012, é possível visualizar que a UTFPR contratou um total de 748 docentes efetivos. Ao compararmos o montante com os números de 2007, percebemos que a universidade efetivou as metas previstas. Em 2017, o quadro de professores estava composto por 2.531 docentes efetivos.

Os técnicos administrativos, por sua vez, no ano de 2012, somavam 976, sendo admitidos no período, 337 servidores, número que se manteve ascendente até 2017, com a contratação de 517 técnicos administrativos, superando a meta prevista.

Ao estabelecermos uma comparação com a tabela 1, a relação direta de alunos por professor, somados, também a pós-graduação, passou de 10 discentes por docente, em 2007, para 12 em 2018. Assim, no tocante à Relação Aluno por Professor (RAP), a meta de 18 discentes por um docente estipulada pelo REUNI, permaneceu abaixo do esperado na instituição.

Mas, em outras instituições como é o caso da Universidade Federal de Sergipe (UFS) a realidade é outra, a análise de Silva, Freitas e Lins (2013) pode ser considerada na contramão do processo, pois compreende a RAP de 18 alunos por professor, prevista pelo REUNI, foi vista de forma diferente e almejada pela instituição, pois acarretaria redução no número de alunos por professor, já que a universidade contava em 2006 com uma RAP de 22,8 alunos por professor. Nessa situação podemos verificar que a universidade já atingia a meta do REUNI, necessitando a "contratação de mais professores para atingir o patamar desejado" (SILVA, FREITAS e LINS, 2013, p. 158).

O mesmo ocorre na Universidade Federal Fluminense (UFF), para Gregório, Rodrigues e Mancebo (2012) cuja evolução do número de matrículas de graduação na UFF é superior ao incremento no quadro de pessoal docente. "[...] a expansão das matrículas e o aumento no número de concluintes ocorre com intensificação do trabalho docente, já que a relação de alunos de graduação por professor sofreria um acréscimo de 58%, mesmo considerando as novas contratações" (GREGÓRIO, RODRIGUES e MANCEBO, 2012, p. 1003). De acordo com os autores, a RAP aumentou de 11,36 em 2007 para 18 em 2012.

Em relação à estrutura acadêmica na proposta do REUNI a flexibilização curricular deveria ocorrer no sentido de: a) revisão da estrutura com reorganização dos cursos de graduação; b) diversificação das modalidades de graduação e c) implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, com vistas a uma ampla reestruturação pedagógica.

Na UTFPR, a flexibilização curricular foi realizada no âmbito do projeto pedagógico de cada curso, agregando elementos que auxiliam na flexibilização das práticas de ensino, de aprendizagem e de conteúdo. Passando a ser um item obrigatório nos mesmos. Basicamente, a flexibilização das estruturas curriculares, ocorreu através da redução do número de pré-requisitos, sendo mantidos somente os pré-requisitos considerados imprescindíveis ao bom rendimento escolar, redução de disciplinas obrigatórias e o aumento do número de disciplinas optativas, bem como do uso das tecnologias educacionais, disponibilizando carga

horária semipresencial nos cursos presenciais. Dessa forma, "o aluno deve ser corresponsável pela sua própria formação, participando de atividades propostas pelo curso como grupos de estudo e projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo proativo em seus estudos." (UTFPR, 2013, p. 41).

A UTFPR buscou a reorganização curricular de seus cursos de graduação, sem, todavia, optar por cursos de graduação de Bacharelado Interdisciplinar. A organização curricular dos cursos da UTFPR, segundo o documento Plano de expansão e reestruturação (UTFPR, 2007a), acarretou mudanças nas diretrizes curriculares, nos regulamentos acadêmicos, e nos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade.

Passamos na tabela 3 a apresentar os dados relativos à estrutura física e orçamentária da UTFPR.

Tabela 3 Indicadores financeiro e estrutura física - Reuni/UTFPR

	2007	2012	2017
Área construída m²	142.013	238.698	361.799
Orçamento LOA	29.714.055	76.839.346	114.156.327
Orçamento LOA+créditosR$	30.022.703	160.676.303	183.951.567
Parcela do orçamento destinada a investimento R$	4.248.017	47.449.787	40.200.218

Elaborada com dados dos Relatórios de Gestão da UTFPR e das Leis orçamentárias anuais (2007-2017)

Em relação a expansão da estrutura física, verificamos que na proposta de adesão ao REUNI foram previstas obras para todos os *campi* da UTFPR, com o objetivo de atender as demandas dos cursos existentes, bem como, dos novos cursos e também para ampliação dos espaços destinados aos setores administrativos. Foram previstos

na proposta de adesão ao REUNI uma ampliação de 52.905 m² em espaço construído. Até 2012, a área construída da UTFPR foi ampliada em 96.684 m². Semelhante expansão foi verificada nos anos subsequentes e, em 2017, a UTFPR totalizava 361.799 m², um aumento de 219.786 m² desde a assinatura de sua inclusão no REUNI.

Apesar de verificarmos na tabela 3 que o orçamento da instituição seguiu uma linha crescente, não foi suficiente para atender as novas demandas da instituição. A partir de 2015, foram determinados contingenciamentos que afetaram a questão orçamentária das universidades. Nesse contexto, "várias ações previstas para o exercício não foram possíveis de executar, prejudicando de forma direta as ações de ensino, pesquisa e extensão da UTFPR. [...] os repasses financeiros foram feitos de forma irregular, e muito aquém das necessidades reais" (UTFPR, 2018a, p. 99).

Dessa forma, pudemos observar que os relatórios de gestão dos anos de 2015 e 2016, destacam a falta de recursos para a manutenção e conservação predial da universidade:

> [...] os bens imóveis que se encontram em estado de conservação regular, sem valor, muito ruim ou necessitando de reparos importantes permaneceram, no exercício de 2016, no mesmo estado, pois não houve recursos orçamentários e financeiros suficientes para as devidas adequações (UTFPR, 2017, p. 181).

A ampliação da estrutura física somada ao maior número de alunos necessita do respectivo aumento orçamentário, o que não

vem ocorrendo, e mesmo com as verificadas dificuldades em atingir o número de matrículas, a instituição encontra dificuldades orçamentárias.

Em 2007, a UTFPR contava com, aproximadamente, 12 mil alunos. O contingente contrasta com os 31 mil discentes em 2017, momento em que a dotação teve menor valor comparada ao ano posterior. A *Prestação de contas exercício 2007* menciona que os "recursos obtidos através de Convênios e de Emendas Parlamentares foram importantes para a implantação dos novos *campi*" (UTFPR, 2008, p. 256). Esses recursos, apesar de incrementarem o orçamento das instituições, não são contínuos, haja vista que dependem de apoio político para sua efetivação. Nos relatórios de gestão, conseguimos perceber a descendência do orçamento da instituição na rubrica investimentos:

> Há que se destacar aqui que, embora houvesse dotação orçamentária prevista, não foi liberado limite de empenho para que a totalidade do orçamento fosse executada, sendo que o impacto maior foi no grupo de despesa de investimento. Neste, havia dotação total em 2014 de R$ 76.839.369,07 sendo que o limite de empenho foi de apenas R$ 56.607.317,67, sendo que a diferença não liberada se refere a emendas de bancada (UTFPR, 2015, p. 106).

Os contingenciamentos mencionados, afetaram a questão orçamentária e muitas ações previstas para o exercício não foram possíveis de executar, "prejudicando de forma direta as ações de ensino, pesquisa e extensão da UTFPR. [...] os repasses financeiros foram feitos de forma irregular, e muito aquém das necessidades reais" (UTFPR, 2018a, p. 99).

Verifica-se nos relatórios de gestão uma preocupação em conter os gastos. A UTFPR vem adotando políticas que estimulam ações para a economia de despesas, tais como:

> [...] adoção de critérios de sustentabilidade em suas aquisições, zelando de forma responsável pelo patrimônio público na área de serviços gerais, buscando conscientizar a comunidade a utilizar racionalmente os recursos disponibilizados, tanto no que se refere à economia de energia elétrica, água, telefonia e materiais de escritório, como na coleta seletiva de seu lixo; contribuição na ampliação física da universidade, com projetos que visam ao melhor aproveitamento da luz natural e das águas pluviais (UTFPR, 2016, p. 188).

Com os cortes e contingenciamento dos recursos, percebe-se que a instituição procura se adaptar à demanda disponível de recursos, mesmo que tenha que deixar de ofertar serviços ou reduzir os valores destinados aos programas de ensino e pesquisa e sujeitar-se à incessante caçada às emendas parlamentares no afã de não ficarem com dívidas e contas atrasadas.

A redução dos recursos necessários para a manutenção de estruturas prediais das Universidades Federais prejudica as atividades de ensino e pesquisa, pois são necessários recursos para viabilizar a manutenção da estrutura física, dos equipamentos e dos materiais de laboratórios, para que estudantes e professores tenham disponíveis os recursos necessários para o bom desenvolvimento da aprendizagem e das atividades de pesquisa.

De acordo com Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2018, p. 6), em função do corte de verbas, constata-se nas Universidades Federais, além do abandono da infraestrutura física dos *campi*, “a

amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, *campi* e forte interiorização, sem financiamento para a devida consolidação".

Pelos dados apresentados, pode-se evidenciar que a UTFPR se empenhou para cumprir as metas pactuadas, e que houve uma expansão nos cursos e nas matrículas da instituição. Esse crescimento compreendeu a abertura de novos *campi*, especialmente no interior, a expansão no número de instituições, bem como a ampliação vagas e cursos nos programas de graduação e pós-graduação.

Para Lima (2007), Ferreira e Oliveira (2010), Dourado (2008) e Silva Júnior (2003), a conjuntura de formulação do REUNI está inserida em um processo de expansão da educação superior centrado em processos de diversificação e de diferenciação institucionais, marcados por uma lógica privatista e mercantil, em um processo que vem demonstrando continuidade no cenário da política educacional brasileira.

Considerações finais

Hoje, passados sete anos do término previsto para o programa, as universidades estão passando por uma situação de redução e contingenciamento de recursos. Na UTFPR essa intervenção restringiu em 36,25% o planejamento de aplicação de verbas de custeio. A orientação da reitoria para os *campi* UTFPR (2019b) é a de manter apenas os gastos estritamente essenciais para garantir a continuidade, dentro do possível, das atividades de ensino,

pesquisa e extensão, concentrando os esforços para a manutenção de programas estudantis e para o pagamento de despesas básicas, como água, luz, telefone, limpeza e segurança.

A redução do orçamento, ocorre também nas demais instituições federais. De acordo com dados do G1, em 2017, as Universidades Federais tiveram o menor repasse de verbas em sete anos. Entre as 63 instituições, 90% operam com perdas reais em comparação a 2013. A redução da verba está na contramão da recente política de expansão da rede federal de ensino superior.

Entende-se que vem sendo realizado um movimento de adequação das esferas educacionais ao sistema produtivo, articuladas com o processo de mundialização e reestruturação do capitalismo. Materializando a constituição da universidade pautada por resultados, e com maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo.

A educação no Brasil tem sido utilizada como uma ferramenta para consolidação das políticas de ordem capitalista. Nesse sentido, as reformas e políticas dirigidas à educação estão conectadas ao contexto sociopolítico de sua implementação. Assim, a estratégia do governo Lula de conciliação de classes, sob um programa de governo engendrado por frações da burguesia e da burocracia sindical, com algumas concessões aos trabalhadores. Baseia-se na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se realizam alguns programas para as classes trabalhadoras visando reduzir as reivindicações e articulações populares.

Referências

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, abr. 2007.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da educação superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília, DF, set. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file. Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais**. Brasília, novembro de 2010.
BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Orçamentos Anuais. **Lei Orçamentária Anual**. Volume 5. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentos-anuais. Acesso em: 18 de jan. 2020.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI - o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. **ANPAE**, 2009. Disponível em: https://www.anpae.org.br/simposio2009/352.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

CGU, Controladoria regional da União no estado do Paraná. **Relatório de avaliação dos resultados da gestão**. Curitiba, PR, 2017. 76 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EAD. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. (orgs). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008. p. 97-115.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papeis das universidades públicas. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1, p.45-60, 2003.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Desenvolvimento. *In*. UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235 – 274, jan./abr. 2011.

GREGÓRIO, José Renato Bez de; RODRIGUES, Viviane de Souza; MANCEBO, Deise. Quando o REUNI aderiu à universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 987-1009, set./dez. 2012.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (org). **Universidade tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SindoCEFET-PR, 2006. p. 17-59.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 40, n. 1, e37669, jan/mar, 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 13, p. 242, 2014.

NOVAES, Henrique Tahan. A crise estrutural do capital e a implantação da universidade neocolonial: implicações na precarização do trabalho docente. **ANPEd** Sudeste 2018. Comunicação oral. Campinas, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira. Os papéis sociais e a gestão das Universidades Federais no Brasil. **XXVI Simpósio da ANPAE**. Comunicação oral. Recife, 2013. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev. 2008.

G1. **RAIO-X do orçamento das Universidades Federais de 2008 a 2017**: veja a evolução dos repassas pelo MEC para cada instituição. G1. Grupo Globo. Publicado em: 29/06/2018. Disponível em: http://especiais.g1.globo.com/educacao/2018/raio-x-do-orcamento-dasuniversidades-federais/. Acesso em: 20 de fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortes, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Rev. Bras. Educ**. n. 24 Rio de Janeiro, p. 78-94, set./dez. 2003.

SILVA, Rosenildes Lacerda da; FREITAS, Florence Cavalcante Heber Pedreira de; LINS, Maria Teresa Gomes. A implantação do programa de reestruturação e expansão das Universidades Federais/REUNI: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária da América Latina** - GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147-170, Edição Especial, 2013.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Plano de reestruturação e expansão da UTFPR REUNI**. Curitiba, PR, 2007a.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Curitiba, PR, 2007b.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Prestação de contas exercício 2007**. Curitiba, 2008.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Plano de desenvolvimento Institucional** 2009-2013. Curitiba, PR, 2009.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Curitiba, 2013.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Curitiba, PR, 2015.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Relatório de gestão 2015**. Curitiba, PR, 2016.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Relatório de gestão 2016**. Curitiba, PR, 2017.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Relatório de gestão exercício de 2017**. Curitiba, PR, 2018a.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Plano de desenvolvimento institucional - 2018-2022**. Curitiba, PR, 2018b.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Relatório de gestão 2018**. Curitiba, PR, 2019.

MAQUINARIA E GRANDE INDUSTRIA VIRTUAL: as contribuições de Marx e o trabalho docente virtual precarizado

Filipe Bellinaso[11]

Um homem se humilha, se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida e vida é trabalho
E sem o seu trabalho, o homem não tem honra
E sem a sua honra, se morre, se mata
Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz

Gonzaguinha

Um Homem Também Chora (Guerreiro Menino)

Introdução

Em 1867, Karl Marx lançava sua principal obra, *O Capital*, do qual evidenciou no capítulo treze denominado "Maquinaria e Grande Indústria", um processo de precarização nas condições de trabalho do operariado através da inserção da maquinaria (em outras palavras, tecnologia). Cerca de 150 anos após o lançamento deste livro, nos múltiplos processos de reestruturação do modo de

[11] Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Faculdade de Filosofia e Ciências em Marília, defendeu a dissertação intitulada "Educação a Distância (EAD) e o Trabalho Docente: O Aumento da Precarização", do qual contou com auxílio da bolsa CAPES-DS. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela mesma universidade, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia desde ago/2013 até mar/2016, e desenvolveu iniciação científica pelo PIBIC de ago/206 a mar/2017. Atualmente é professor da rede pública do Estado de São Paulo nas disciplinas de Geografia e História.

produção capitalista, a inserção da tecnologia nas atividades de trabalho continua servindo de elemento de precarização das condições de trabalho.

Um forte exemplo deste processo é o trabalho docente. Dadas as novas evoluções tecnológicas, a antiga modalidade de ensino a distância, que antes vivia extremamente a margem do desenvolvimento educacional, passou a se consolidar cada vez mais, alcançando dimensões antes nunca imaginadas, e que, com a consolidação e popularização do computador e da internet, tem superado o ensino presencial em determinadas formações.

A educação a distância (Ead) de fato, é uma modalidade de ensino que em meio suas múltiplas faces, apresenta elementos extremamente interessantes, sobretudo a possibilidade da ruptura do espaço e tempo, possibilitando uma expansão democrática e uma troca de contribuições que antes eram limitadas pela distância. A possibilidade de levar uma educação provisória a distância para regiões afastadas do ensino presencial (ex: a população ribeirinha no Amazonas), ou a possibilidade da articulação de cursos entre universidades distintas separadas espacialmente são pequenos exemplos das belas possibilidades que a Ead possibilitou.

O grande problema, de forma geral, não se dá na Ead em si, mas em sua articulação direta com os interesses do capital. Sobretudo no Brasil, tal modalidade na sua maioria, por mais que se expanda sob o discurso da expansão da democratização, essa não é sua principal preocupação, mas sim, no fato em que seu custo de produção é cerca de 40% mais baixo que um presencial, e cerca de 80% mais lucrativo. Não é à toa, que enquanto as instituições

públicas de ensino lutam constantemente contra o emprego da Ead de forma leviana, as instituições privadas cada vez mais diminuem as ofertas presenciais e aumentam as da mais ‘nova’ modalidade de ensino.

Se olhar para a Ead numa perspectiva de conjuntura, se torna extremamente interessante evidenciar que a consolidação de tal modalidade de ensino no Brasil se dá ao mesmo tempo que ocorre a consolidação de uma nova reestruturação do capitalismo no país: o neoliberalismo. De acordo com Santos (2006), a realização do chamado Consenso de Washington foi um marco na chegada do neoliberalismo na América Latina como um todo. No que se dizia a respeito a educação, as diretrizes neoliberais podem ser resumidas em três pilares: a mercanti-lização da educação (fortalecimento de escolas, cursos, universidades e etc. de caráter privado); o estreitamento da relação público-privado (órgãos como a ONU, Banco Mundial, e demais instituições privadas passam a investir e ditar diretrizes na educação); e o processo de aligeiramento da formação (cursos técnicos, tecnólogos e etc.).

Não é à toa que a Ead passa a crescer exponencialmente no Brasil a partir da década de 1990, uma vez que tal modalidade de ensino cria as bases necessárias para articulação para com os três pilares acima citados. Se torna um amplo mercado educacional, passa ser defendido ferozmente pela UNESCO e organismos multilaterais, e oferece formações em prazos cursos antes nunca imaginados. Sem contar que a Ead ainda oferece ao capital elementos sociais que não se encontram com o avanço da biopolítica, mas isso fica para uma outra análise.

O desenvolvimento de uma Ead desenfreada no Brasil despreocupada com sua qualidade e articulada diretamente com os interesses do capital, sobretudo na diminuição de custos e nos aumentos da produção de mais-valia, em suas múltiplas facetas de problemáticas, intensifica um processo da qual já se agravava constantemente na educação, a precarização do trabalho docente.

Compreendendo que a Ead, no que se diz respeito trabalho docente, trata de um forte processo de inserção de maquinarias e tecnologias, este artigo tem como objetivo fazer um resgate ao capítulo XIII de *O Capital* de Karl Marx, intitulado 'Maquinaria e Grande Indústria' com objetivo de encontrar elementos importantes para a reflexão sobre o processo de precarização do trabalho docente através do avanço da educação a distância.

Maquinaria e Grande Indústria

É possível afirmar que no capítulo XIII de O Capital, Marx evidencia como a inserção de tecnologia ao trabalho tem consequências diretas nas condições de trabalho dos operários, buscando não só realizar uma análise teórica desse processo, mas sobretudo, partir da realidade concreta de sua época para alcançar tal teoria (MARX, 2017) . Com isso, vale aqui destacar, que muitos anos separam a análise de Marx para a atual realidade concreta, o que faz com que muitos aspectos da atual conjuntura sejam completamente distantes do autor, porém, ainda sim, seu estudo se faz como referência, e possibilita reflexões importantes para o presente. Nas palavras de Harvey:

> É interessante, que ao ler esse capítulo, você observa que Marx estabelece inter-relações entre esses diferentes "momentos" não apenas para entender a evolução das tecnologias capitalistas, mas também para mostrar que o estudo desse processo evolutivo revela sobre o modo de produção capitalista visto como uma totalidade (um conjunto ou junção de elementos interativos). Se você lê-lo assim, verá um conjunto de determinações muito mais rico do que uma simples história das mudanças tecnológicas. (HARVEY, 2013, p. 209)

Ao longo do capítulo, Marx faz questão de deixar claro muitos aspectos relacionados a maquinaria: questionar o discurso ideológico de que a maquinaria facilita o trabalho do operário; afirmar que "a maquinaria é meio para a produção de mais-valor" (MARX, 2017, p. 445); as diferenças provocadas através da inserção da maquinaria perante ao modelo de produção manufatureiro; o debate relacionado a agregação ou não de valor da maquinaria na mercadoria; e por fim, o que se faz mais importante para este trabalho, a consequências da inserção da maquinaria sobre o trabalhador.

É possível evidenciar cinco elementos apontados por Marx como consequências diretas da inserção da maquinaria no trabalho. O primeiro elemento mencionado por Marx, é o **prolongamento da jornada de trabalho**, que como o próprio nome sugere, se trata do aumento da carga horária de trabalho. Tal movimento ocorre devido ao elemento que hoje chamamos de "obsolescência econômica", termo não utilizado por Marx, mas em que sua explicação sobre tal elemento evidência justamente esse fenômeno. De acordo com o pensador alemão, as máquinas apresentam desgastes ao longo do tempo, sejam eles de caráter material (seja pelo seu uso ou seu não

uso, enferrujar por exemplo) ou de caráter moral (devida a sua obsolescência, conforme se desenvolve novas máquinas ou novas tecnologias, as anteriores se tornam ultrapassadas, sendo necessárias serem trocadas constantemente com o objetivo de atender ao mercado e manter seu valor de capital). Nesse sentido, em busca de suprir o investimento realizado na máquina antes que essa se torne obsoleta, a mais eficaz solução encontra pelos capitalistas foi: o prolongamento da jornada de trabalho. Quanto mais se utilizar de uma determinada máquina, em um curto período de tempo, mais estará se extraindo a sua potencialidade antes que ela se torne ultrapassada, nesse sentido, se for possível, o desejo do capitalista é deixar a mesma trabalhando 24 horas por dia, o que tem consequência direta aos trabalhadores, ter a presença de alguém para pôr a máquina pra funcionar 24 horas por dia.

> Se, portanto, o emprego capitalista da maquinaria cria, por um lado, novos e poderosos motivos para prolongamento desmedido da jornada de trabalho, revolucionando tanto o modo de trabalho como o caráter do corpo social de trabalho e, assim, quebrando a resistência a essa tendência, ela produz, por outro lado, em parte mediante o recrutamento para o capital de camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis, em parte liberando os trabalhadores substituídos pela máquina, uma população operária redundante, obrigada a aceitar a lei ditada pelo capital. Daí este notável fenômeno na história da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se converte no meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua

> família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital (MARX, 2017, p. 480).

Porém, de acordo com Marx, a máquina não só prolonga a jornada de trabalho, mas como também, **intensifica a jornada de trabalho**, o segundo elemento evidenciado pelo autor. Se trata não de um aumento da carga horária de trabalho, mas num aumento da quantidade de trabalho realizada na mesma jornada de trabalho. Isso se dá sobretudo pelo fato de que a partir do momento em que o homem se torna uma extensão da máquina no que se diz respeito a produção da mercadoria, não é mais o trabalhador que dita o ritmo da produção, e sim, a máquina. Como consequência direta disso, o trabalhador não consegue mais oscilar seus ritmos de produção e precisa acompanhar a máquina em sua mais alta intensidade.

> Não resta a mínima dúvida de que a tendência do capital, tão logo o prolongamento da jornada de trabalho lhe esteja definitivamente vedado por lei, de ressarcir-se mediante a elevação sistemática do grau de intensidade do trabalho e transformar todo o aperfeiçoamento da maquinaria em meio de extração de um volume ainda maior de força de trabalho, não tardará a atingir um ponto crítico, em que será inevitável uma nova redução das horas de trabalho (MARX, 2017, 483).

Neste processo em que cada vez mais a máquina passa a exercer o papel fundamental da produção e o trabalhador passa a se tornar apenas um complemento para que todo aquele processo funcione, ou como resume Harvey, "Os trabalhadores não precisam pensar, apenas dar assistência às máquinas" (HARVEY, 2013, p. 212), não ocorre apenas a intensificação da jornada de trabalho, mas também a **simplificação do trabalho**. De acordo com Marx, a

simplificação não está relacionada com a facilitação do trabalho, não se trata deste sentido, mas sim, mas sim de uma desqualificação do trabalhador, um esvaziamento de suas habilidades. Suas capacitações muitas vezes se limitam na exclusividade de gerar condições para com que as máquinas continuem operando.

> O resultado é que os trabalhadores são reduzidos à tarefa vitalícia de servir à máquinas particulares. Assim, o trabalhador e as relações sociais mudam com a atividade laboral, de tal modo que os trabalhadores se tornam meros apêndices da máquina (HARVEY, 2013, p. 212).

O quarto elemento abordado por Marx, na verdade se trata de uma resposta a um pensamento liberal ideológico, a 'teoria da compensação'. De acordo com os capitalistas, a maquinaria não produziria desemprego, o que o autor vai evidenciar que sim, por mais que ocorra uma compensação em determinado grau, ainda sim, a inserção de máquinas e tecnologias tem como consequência direta para o trabalhador, o aumento do **desemprego**. Em síntese, na medida em que se busca desenvolver tecnologias que façam com que o trabalhador se torne cada vez mais dispensado, é evidente, que com o tempo, quanto maior o emprego de maquinaria, maior será a desnecessidade de trabalhadores, consequentemente, gerando desemprego.

Por fim, o último aspecto evidenciado por Marx como consequência direta da inserção da maquinaria sobre o trabalhador, é a chamada **polivalência**. Segundo o pensador alemão, na medida em que a inserção da máquina se tornou realidade na grande maioria dos trabalhos, foi necessário repensar a educação, fazendo com que os indivíduos que fossem ao mercado de trabalho tivessem as noções

básicas de utilização e manuseio de uma máquina aprendidos antes de ir necessariamente para a fábrica. Ou seja, o trabalhador agora muito mais importante do que saber produzir a mercadoria em si, ele precisa saber como manter aquele processo de produção da fábrica em funcionamento, e responder rapidamente a possíveis problemas que ela irão surgir. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a maquinaria simplifica o trabalho, esvaziando o indivíduo de suas habilidades, o tornando apenas apêndice da máquina, ela também, teve a necessidade de desenvolver um trabalhador que seja flexível as diversas situações que serão apresentadas em seu trabalho, que possua as capacidades cognitivas de responder aos problemas que surgem no seu cotidiano fabril, um trabalhador polivalente.

> O capitalismo requer fluidez e adaptabilidade do trabalho, uma força de trabalho instruída e variada, capaz de executar múltiplas tarefas e responder com flexibilidade as condições variáveis. Há aqui uma profunda contradição: por um lado, o capital quer trabalho degradado, desqualificado, algo como um gorila treinado para servir o capital sem questioná-lo; por outro, ele necessita desse outro tipo de trabalho, instruído, flexível e adaptável. (HARVEY, 2013, p. 225).

Em síntese Marx evidencia que a inserção da maquinaria prolonga a jornada de trabalho, intensifica a jornada do trabalho, simplifica o trabalho, gera desemprego e cria um trabalhador polivalente. Vale ressaltar que, esses elementos não se dão de forma isoladas, mas sim, um articula diretamente com o outro.

A Realidade Concreta da Ead no Brasil

Antes de adentrar diretamente a questão do trabalho docente, se faz necessário realizar uma breve análise de conjuntura com o objetivo de evidenciar a realidade concreta da Ead no Brasil com base em dados sobre a modalidade de ensino.

O crescimento da Ead no Brasil, conforme mencionado anteriormente, tem ocorrido de forma exponencial e desenfreada, na melhor do que mostrar alguns dados para compreender esse movimento. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas, entre as mais diferentes modalidades e modos diferentes que existem de Ead no Brasil, foram contabilizadas no ano de 2000, 1.682 matrículas, o que por sua vez, dez anos depois, no ano de 2010, foram registradas 930.179 matrículas. Já no último senso realizado pelo instituto, referente ao ano de 2017, foram registradas 1.756.982 matrículas, praticamente o dobro de 2010, antes mesmo de terminar a década.

Os dados do INEP ainda nos revelam outra faceta deste avanço desenfreado. E que evidencia um fato aqui já mencionado neste trabalho. Enquanto as instituições públicas em alguma medida relutam ou buscam o desenvolvimento de uma Ead de forma mais qualitativa, as instituições privadas apenas visam o quantitativo. Segundo o INESP, no ano de 2000 todas as ofertas de cursos que utilizavam da Ead eram de caráter administrativo público, enquanto no ano de 2010, as instituições já beiravam 50% da oferta da modalidade, e em 2017, não só ultrapassou, mas beira os 70%. O

que revela na prática como Ead está diretamente ligada aos interesses neoliberais de mercantilização da educação.

Além dos dados do INEP, os dados provenientes da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), nos fornece reflexões importantes sobre a realidade atual da Ead no Brasil, em seu último censo referente ao ano de 2018. O primeiro dado que chama atenção é o da distribuição destas instituições pelo território brasileiro, que se dá de forma totalmente desproporcionou. A região sudeste concentra quase 45% das instituições, enquanto a região norte não passa dos 5%, o que leva a contestar em até que medida tal modalidade tem realizado um papel democratizante de atingir os indivíduos que não possuem acesso ao ensino presencial. Na teoria, a instituição estar em um território não significa que ela não alcance outros territórios, afinal de contas, isso é o que caracteriza a Ead. Mas quando se olha para realidade brasileira da modalidade de ensino, observa que as matrículas acompanham a mesma desigualdade regional que as instituições (ABED, 2019).

No que se diz respeito às instituições privadas em média, atendem de 1.000 a 5.000 alunos, e oferecem cursos com o custo em média de 250 a 500 reais. Com relação aos cursos ofertados, cerca de 50% deles são das áreas da Ciências Humanas ou das Ciências Sociais Aplicadas, predominando a oferta por Licenciaturas. Quanto ao perfil dos alunos, 60% são mulheres, a faixa etária predominante é dos 26 aos 40 anos, na qual em sua grande maioria já são trabalhadores. O grande desafio por parte das instituições de Ead é a taxa de evasão que continua superior a 25%.

Por fim cabe destacar o tipo de recursos educacionais que são utilizados, dos quais cada vez mais tem se abandonado qualquer ferramenta material e adentrando ao ensino completamente virtual. As tele aulas, textos digitais, livros eletrônicos e vídeos estão presentes em praticamente 80% ou mais de todos os cursos. Além disso, se a utilização de áudios digitais, jogos eletrônicos, e outras plataformas digitais tem crescido gradualmente nos últimos anos, a utilização de materiais físicos, continuam cada vez mais em declínio, caiam entorno de 10% referente ao ano passado (ABED, 2019, p. 10).

O Trabalho Docente Precarizado

A precarização do trabalho docente não é um processo exclusivo da Ead. Esse processo permeia o profissional da educação, especificamente no Brasil, pelo menos nos últimos cinquenta anos têm sido cada vez mais intensificada. De acordo com pesquisadores do trabalho docente no Brasil, anos de 1940 e 1950 no país, são considerados os 'anos de ouro' da profissão, respaldada na valorização do conhecimento, na valorização do professor e na manutenção das relações formais entre professor e aluno (MONFREDINI, 2008, p. 125). Vale ressaltar que a educação pública da época era voltada principalmente para entender aos interesses da elite daquele momento, mas ao mesmo tempo, aos poucos membros das classes baixas que adentravam a rede pública, era considerada a principal oportunidade de ascensão social e econômica.

No que se diz respeito às condições de trabalho dos docentes, algumas informações já são o necessário para compreender a valorização que este recebia na época: 1) a renda salarial de um professor era relativamente alta, variando entre 7 a 10 salários mínimos (PESSANHA, 2001, p. 91); 2) o professor possuía total liberdade e controle sobre o processo de seu trabalho (PIOVEZAN, 2017, p. 24); 3) consequen-temente, o docente possuía completa autonomia para realizar suas atividades (VICENTINI; LUGLI, 2009); 4) a jornada média de um professor era em torno das 12 horas semanais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 132).

O cenário começou a mudar um pouco antes do golpe de 64, mas é com os militares que a situação agrava. A LDB de 1971 é um exemplo disso. A tão sonhada expansão do sistema público de educação acontece, porém, sem nenhuma preocupação em manter a qualidade de ensino e as antigas condições de trabalho. Em síntese, aumentaram os alunos na sala de aula, aumentaram a contratação de professores, mas o investimento pouco se alterou. No que se diz respeito as condições de trabalho do profissional docente, as consequências foram: aumento da carga horária semanal para suprir a redução salarial, acarretando no aumento e na intensificação da jornada de trabalho (PIOVEZAN, 2017, p. 28); necessidade do deslocamento entre escolas (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 83); flexibilização dos contratos de trabalho, como por exemplo, o início dos contratos temporários (VIANNA, 1999, p. 90); e entre outros.

As lutas provenientes contra o regime militar resultaram em diversos direitos que de certo modo melhoravam as condições de trabalho dos professores, porém, os anos de 1980, se em uma face

foram resgatados direitos em outra face uma série de medidas de flexibilização praticamente anulavam os possíveis avanços. O que se agravou nos anos 1990 com a consolidação do neoliberalismo. No que se diz respeito as condições de trabalho do docente, estas são afetadas não só pelas transformações educacionais, mas como pelas próprias reestruturações trabalhistas. Um processo de precarização que se estende da década de 1990 até os dias de hoje, valendo ressaltar, que os governos dos anos 2000 e 2010 (Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michael Temer e Jair Bolsonaro), cada um em suas particularidades e intensidades diferentes, contribuíram minimamente para a consolidação do neoliberalismo e do processo de precarização do profissional docente.

Esse processo de precarização ao longo destes mais de 50 anos se reflete na realidade dos docentes. A intensificação e o aumento da jornada de trabalho, talvez sejam as principais facetas e consequências desse processo. Seja através da intensa burocratização dos sistemas educacionais ou da necessidade de cada vez mais o professor ter que realizar multitarefas. Alguns teóricos brasileiros vão afirmar a necessidade de se repensar à definição do trabalho docente no Brasil, uma vez que a sala de aula já não resume sua atividade (OLIVEIRA, 2004). Sem contar a necessidade do professor ter que lidar cada vez mais com as realidade sociais de seus alunos, e com os novos papeis que a escola se propõe a realizar, e assim por diante. Vale ressaltar o fato de que mediante a realidade cada vez maior de arrocho salarial relacionado aos trabalhadores docentes, faz com que esses profissionais busquem muitas vezes uma segunda jornada de trabalho com o objetivo de ampliar a sua renda, seja em outras áreas,

ou na própria área, isso quando a atividade docente não se torna a atividade complementar (PIOVEZAN, 2017).

Outra faceta em que se manifesta a precarização no trabalho docente presencial é através das flexibilizações dos contratos. Por prazo determinado, temporário, tempo parcial, criou-se inúmeras categorias novas de contrato para o docente, todas respaldadas pela lei brasileira, cujo objetivo único é explorar o máximo possível os indivíduos. Busca-se cada vez mais fugir das obrigações trabalhistas e encontrar meios de intensificar o trabalho e arrochar o salário, mediante estes novos modelos de contrato. Vale mencionar também, a função do chamado 'professor eventual', do qual além de ser fruto dessas novas formas de contrato, também sofre com a necessidade de se tornar um trabalhador extremamente polivalente, afinal de contas, é responsável por substituir os professores de qualquer disciplina.

Outra faceta importante de ser mencionada é o fato que diferentemente dos 'anos de ouro' do trabalho docente no Brasil, o atual modelo de educação presencial faz com que o professor não tenha mais o completo controle sobre o seu processo de trabalho. Se, conforme evidencia Vieitez e Dal Ri (2011), o trabalho do professor foi um dos únicos a sobreviverem à introdução do taylorismo no que se diz respeito ao completo controle do seu processo de trabalho, a realidade total é um conjunto de fatores, que passando por uma extrema burocratização da atividade, faz com que o docente se torne cada vez mais um mero apêndice do sistema escolar.

Em síntese, ao longo dos últimos cinquenta anos, o trabalho docente vem sofrendo um processo de intensa precarização, e dentro

dos múltiplos processos de reestruturação do capital, a consolidação da Ead, entre suas múltiplas consequências, vem a dar continuidade nesse processo de precarização.

As Contribuições de Marx e o Trabalho Docente Virtual Precarizado

Conforme evidenciado anteriormente, o capítulo XIII de *O Capital*, denominado 'Maquinaria e a Grande Indústria', Marx evidencia cinco elementos de precarização do trabalho proporcionados pelo avanço da maquinaria e da tecnologia. São estes: o prolongamento da jornada de trabalho, a intensificação da jornada de trabalho, a simplificação do trabalho, desemprego e a polivalência.

Pensando que a atual Ead só se realiza e se expande em massa no Brasil devido a forte inserção de maquinaria e tecnologia sob o trabalho docente. Mediante a tal fato, é possível questionar, é possível averiguar os mesmos processos de precarização evidenciados por Marx no trabalho docente virtual?

O prolongamento da jornada de trabalho

O prolongamento da jornada de trabalho no trabalhador docente da Ead se dá em diversas facetas e devido a um conjunto de fatores. A primeira está diretamente ligada com a inserção as novas maquinarias e as novas tecnologias que o profissional precisa agora possuir domínio no seu manuseio. Para além da atualização constante com relação ao conteúdo que vai ser transmitido, o

docente precisa constantemente se atualizar de como utilizar suas 'novas' ferramentas de trabalho, muitas vezes sendo necessário a realização de cursos, ou de uma dedicação exclusiva fora da sua jornada de trabalho para dominar os respectivos manuseios. Vale ressaltar, que não basta se atualizar com relação as novas maquinarias em si só, mas necessita constantemente aprender a lidar com novas formas de utilizar a mesma, sobretudo na evolução ou na simples distinção entre *softwares*, afinal de contas, um mesmo profissional que atue em mais de uma instituição, necessita muitas vezes aprender a trabalhar com plataformas distintas para cada uma destas. Em síntese, muitas das atividades que o professor estava acostumado em realizar de forma material (impressa), ele passa a ter que realiza-las em espaços virtuais (diário de classe, plano de aula, e etc.), exigindo do profissional não só a capacidade de manusear a máquina, mas também estar apto aos inúmeros programas necessários de serem manuseados.

Outra faceta em que o prolongamento da jornada de trabalho se apresenta consiste no fato em que a Ead permite ao professor a realização do chamado *home office*, no bom português, trabalhar de casa. Modalidade de trabalho que é vendida ideologicamente como inovadora por evitar determinadas necessidades como de locomoção e por poder trabalhar 'no conforto de sua casa', apresenta inúmeras precarizações ao trabalho. O *home office* separa as noções de espaço trabalho e espaço lazer, em outras palavras, o indivíduo perde a noção de qual é o momento de trabalhar e qual o momento de descansar, afinal de contas, ambas as atividades são realizadas no mesmo local, fazendo com que muitas vezes aquele espaço que antes era considerado de descanso e de refúgio ao

trabalho, passa a se tornar um lugar doloroso de se conviver. Na medida em que os tempos trabalho e lazer se confundem, é normal que um passe a sobrepor o outro. É evidente que se o trabalhador deixar o tempo descanso sobrepor o tempo trabalho, ele vai perder o trabalho que possui, com isso, se torna extremamente constante a sobre posição do tempo trabalho sobre o tempo descanso.

Além do mais, as tecnologias que são divulgadas e defendidas como modernizadoras nas relações de trabalho, geram novas relações que precarizam o trabalho. Os mais modernos celulares e *smartphones* somado ao desenvolvimento de aplicativos de comunicação como *WhatsApp*, fazem com que o trabalhador esteja 100% do tempo conectado ao seu trabalho, podendo receber uma mensagem vinculada ao seu trabalho a qualquer momento.

O prolongamento da jornada de trabalho na Ead também se dá pelo simples fato desta modalidade de ensino proporcionar o aumentar na relação entre o número de alunos para com os números de alunos. Cada vez se torna maior o número de alunos, fazendo com que a demanda por correção de atividades, trabalhos e provas aumente, consequentemente, aumentando a jornada de trabalho. Vale ressaltar aqui, que o aumento da jornada de trabalho causado/causando pelo aumento da produtividade está diretamente ligado com o aumento da mais-valia absoluta.

A intensificação da jornada de trabalho

> A maioria dos aspectos desagradáveis do trabalho na EaD concentra-se na sobrecarga de trabalho, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar

> tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho (MILL; SANTIAGO, VIANA, 2008, p. 69).

Assim como o prolongamento da jornada de trabalho, a intensificação da jornada de trabalho se apresenta e precariza o trabalho docente por diversas facetas e modos de atuação, alguns deles, até mesmo semelhantes ao prolongamento da jornada de trabalho. Nesse sentido, o aumento constante da proporção de alunos para com professores faz com que não se torne mais possível se prolongar a jornada de trabalho, então se torna essencial para o capital intensificar a jornada de trabalho com o objetivo de intensificar a produção. Para além do aumento do número de atividades a serem corrigidas mencionadas acima, a separação espacial entre os alunos e o professor faz com que o professor muitas vezes tenha que repetir uma atividade que presencialmente não precisaria. Se antes uma dúvida é respondida presencialmente para a sala toda, na Ead muitas vezes o docente necessita responder a mesma questão repetitivamente via email ou celular. Semelhantemente a necessidade de sua atualizar as novas tecnologias faz com que não só prolongue, mas como intensifique a jornada de trabalho, a final de contas, os capitalistas ainda não criaram mecanismos para aumentar as 24h diárias.

Igualmente a maioria dos itens levantados aqui para evidenciar a precarização no trabalho docente a distância, a intensificação da jornada de trabalho não só foi um elemento utilizado pelo capital na realidade concreta da 'Maquinaria e Grande Indústria' mas como na realidade concreta atual encontra-se

intrínseca ao próprio desenvolvimento do capitalista. É resultado direto de um movimento de competitividade e de produtividade da educação, uma consequência, ou melhor, um projeto neoliberal de ampliação da mercantilização da educação. Em busca de ampliar a acumulação de capital, as instituições privadas cada vez mais intensificam a jornada de trabalho de seus trabalhadores. Fragmentam a atividade docente em múltiplas atividades, das quais contratam 'especialistas' em uma única micro atividade para realiza-la da forma mais intensa e repetitiva possível.

Se por um lado o aumento da jornada de trabalho está diretamente ligada a produção de mais-valia absoluta, a intensificação da jornada de trabalho está diretamente ligada com a produção de mais-valia relativa.

A simplificação do trabalho

> De resto, a simplificação/mecanização de seu processo de trabalho permite dispensar o trabalhador docente ou trocá-los à base de salários inferiores; o que é apresentado como um "incentivo" por um coordenador do EAD: Estamos dando oportunidades a tutores eletrônicos para substituírem alguns professores especialistas nos cursos de Administração e Pedagogia. Isso vai incentivá-los a buscarem mais qualificação, pois terão um ganho a mais e ao mesmo tempo aproveitamos as "pratas da casa", que já conhecem o sistema. (Coordenador de EAD) (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 7).

De acordo com Marx (2017), o processo de mecanização tem como consequência imediata, um processo de simplificação do trabalho e na Ead não se dá de forma diferente, ainda que com

algumas especificidades. A inserção da maquinaria no trabalho docente teve como consequência quase que imediata, um processo de simplificação. Na medida em que muitas das funções até então realizadas pelo professor passaram a serem realizadas pelas máquinas, além disso, aquelas que ainda necessitam diretamente dele, ele se tornou um mero apêndice da tecnologia, tendo que se adaptar a esta nova realidade, o que faz com que na maioria dos casos, os profissionais se adaptem as tecnologias presentes e não ao contrário.

No momento em que o profissional docente se torna um mero apêndice das máquinas, ele necessita a adaptar a forma em que realiza suas atividades para com a realidade proporcionada pelas novas tecnologias. Exemplo, na Ead não é interessante uma vídeo-aula longa, apenas apresentando imagens de um professor sentado na cadeira expondo o conteúdo, pois, é muito mais interessante uma aula mais dinâmica e interativa, com o objetivo suprir as dificuldades que essa nova modalidade de ensino apresenta. Além disso, as próprias aulas vêm sendo substituídas por *softwares*, vídeos, jogos, *podcasts* e entre outras ferramentas que proporcionam uma aprendizagem, mas que divergem do modelo tradicional de aula. A soma desses fatores faz que os profissionais docentes tenham que repensar seus papéis. Os antigos debates sobre professor conteudista e do docente que considera a didática mais importante que o conteúdo, praticamente deixa de existir no trabalho docente da Ead. É necessário repensar novos papéis para os professores e tutores, e papéis extremamente simplificados.

Se o profissional docente do modelo presencial tradicional apresentava um trabalho extremamente complexo, o da modalidade

a distância se apresenta completamente simplificado. A didática e o conteúdo deixam de ser o aspecto mais importante da atividade docente, o professor agora necessita ser uma espécie de 'animador' e 'facilitador' do processo de ensino-aprendizagem. Este tem a obrigação de exercer uma função que muitas vezes se aproxima de um *coaching* de que um próprio professor, tendo que muitas vezes se preocupar em motivar os seus alunos do que propriamente a transmitir algum conteúdo

Desemprego

> Entrevistador: As tele-aulas são gravadas? Entrevistado: São transmitidas ao vivo e gravadas. Entrevistador: Como é o seu direito autoral sobre essas aulas? Entrevistado: Nós acabamos assinando um contrato onde nós cedemos todos os nossos direitos (...) (E1) (BENINI, 2012, p. 243).

No que se diz respeito ao desemprego, a inserção da maquinaria como um todo no modo de produção capitalista gera essa consequência. Conforme já anunciado neste artigo, em 'Maquinaria e Grande Industria', Marx desmitifica a teoria da compensação, e mostra, que na medida em que as tecnologias evoluem e novas máquinas são inseridas, o trabalho humano passa cada vez mais a ser dispensado, e consequentemente o desemprego aumenta, ainda mais num processo evolutivo tecnológico onde as próprias máquinas constroem outras máquinas.

Se por um lado a Ead fragmenta ao máximo o trabalho docente criando funções antes não existentes, por outro lado mediante as reestruturações do capital que proporcionam relações de

trabalho cada vez mais flexibilizadas, a Ead tem uma potencialidade enorme de um crescente desemprego por parte dos professores. Obviamente que este tópico exigiria um estudo isolado e mais profundo, mas vale deixar algumas reflexões.

A primeira reflexão necessária a ser feita é fruto das novas relações de trabalho, sobretudo a ascensão dos contratos temporários na educação. Muitos professores estabelecem relação de *freelance* para com as instituições, onde apenas vendem suas mercadorias (aulas, material didático etc.) sem possuir qualquer vínculo institucional com a mesma. Vendendo completamente seus direitos autorais, da qual aquele produto passa a ser utilizado pelas as instituições de forma ilimitada, sem precisar pagar ou contratar aquele docente novamente.

Outra reflexão provem do fato, de como mostrado anteriormente, segundo INEP, a utilização de matérias como jogos, podcasts e vídeo interativos tem cada vez mais sendo utilizados como método pedagógico na Ead, ou seja, recursos dos quais não necessitam diretamente da figura do professor, ou que simplesmente, com o passar do tempo, a quantidade de material disponível para as instituições será gigantesco, fazendo com que a dependência da mesma para com os docentes se torne cada vez mais nula.

Polivalência

> Com efeito, na Instituição Y, o professor é levado a buscar novas aptidões exigidas pelo novo aparato tecnológico deixando de lado outros aspectos de sua formação. O trabalho docente é, assim, redefinido em termos de qualificação/polivalência ditada

> pelo manejo das TIC's nos moldes do trabalho operário, em detrimento do trabalho artesanal, de pesquisa e reflexão, próprio à elaboração de aulas. Sua especialização é, assim, preterida em favor de uma qualificação de cariz operário (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p.6).

Se antes o professor presencial já tinha que se preocupar em aprender a utilizar algumas ferramentas digitais, e alguns aparelhos como projetores de vídeo e o computador, na modalidade de ensino a distância é essencial que este possua domínio sobre as tecnologias. Nesse sentido, o profissional da Ead necessita ser polivalente em múltiplos aspectos: possuir domínio sobre os aparelhos, possuir domínio sobre os programas, ter controle sobre os problemas tecnológicos que podem surgir em sua e etc.

Ao exercer um diálogo direto e dependente das tecnologias, a Ead necessita de um profissional que tenha total controle sobre a utilização destes mecanismos, que tenha total controle sobre a utilização de um computador, mas também, total controle sobre a utilização das plataformas e *softwares* necessários para a realização das atividades desejadas. Mas assim como o operário muitas vezes necessita aprender os problemas apresentados pela sua máquina, o mesmo ocorre com os profissionais docentes dessa modalidade de ensino, a final de contas, o tempo gasto para trazer um especialista em tecnologia para resolver tais problemas pode custar muito alto ao final do mês. Sem contar que os gastos com essa parte – concertos, cursos de aprendizagem e entre outros – na maioria dos casos não são cobertos pelas instituições.

Ainda em relação a tecnologia, a polivalência se apresenta em outra face ao trabalhador docente na Ead. Não basta o professor ter domínio sobre a tecnologia, mas também, em como apresentar o conteúdo através da tecnologia. Em termos práticos, gravar uma videoaula é extremamente diferente de dar uma aula presencial, a didática não é a mesma, os hábitos não são os mesmos. Isso apenas comparando com o formato da videoaula. Se pensarmos em outras formas de transmissão de conteúdo como vídeos informativos e *podcasts*, são outras habilidades e didáticas necessárias para a realização deles. Nesse sentido, o docente a distância ele tem que ser polivalente em dominar as múltiplas formas de transmissão de conteúdo virtual, se modelando de acordo com as ferramentas tecnológicas que estão em sua disposição, de acordo com os padrões utilizados pela instituição e entre outros elementos.

Conclusão

Dentro da reestruturação produtiva do capital, novas facetas da precarização surgem. Existem muitos outros elementos dos quais evidenciam a continuidade do processo de precarização do trabalho docente agora na Ead, que vão desde a despreocupação por parte das instituições com os gastos extras que o trabalhador tem ao trabalhar em sua casa até as novas doenças provenientes da 'nova' forma de trabalho. Porém as contribuições de Marx sobre a inserção da tecnologia/maquinaria no trabalho, nos oferecem bases para realizar reflexões importantes sobre os impactos da Ead sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, é possível concluir que existe uma continuidade no processo de precarização do trabalho docente através da Ead, quando é possível evidenciar um processo de agravamento do prolongamento da jornada de trabalho, da intensificação da mesma, da simplificação do trabalho, do desemprego e da polivalência.

Referências

ABED. **Censo EAD.BR 2018**: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf . Acesso em: 03 mar. 2020.

ALMEIDA, S. A.; WOLFF, S. **Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância**. *In*: Seminário Estudos do Trabalho, 6., 2008, Marília. Anais. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: https://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/sergioantunesdealmeida.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

BENINI, E. G. **Política educacional e educação a distância**: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. 2012. 284 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEdu/CCHS/Campo Grande/MS, Campo Grande. 2012.

HARVEY, D. **Para entender O capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses da educação superior**. 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 03 mar. 2020.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MILL, D. R; SANTIAGO, C. F; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extraclasse**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, 2008.

MONFREDINI, I. O regime de progressão continuada: as práticas escolares implementadas e as consequências para o trabalho e a profissão docente. *In*: MONFREDINI, I. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 115-138.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
PESSANHA, E. C. **Ascenção e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Orientadora: Neusa Maria Dal Ri. 2017. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VIANNA, C. **Os nós do 'nós'**. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, P. R.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. *In*: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Democratização e educação pública:** sendas e veredas. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão – Edufma, 2011. p. 133-165.

Revolução Microeletrônica ou Fragmentação Proposta pelo Neoliberalismo?

Douglas Antonio Rodrigues Silva[12]

Introdução

O presente artigo busca retomar e evidenciar pela revisão bibliográfica e análise documental um panorama do processo de criação dos cursos superiores tecnológicos no Brasil, com o objetivo de compreender sua criação e a relação com a revolução microeletrônica, que ocorreu em todo planeta em época contemporânea. Buscou-se trazer à luz do conhecimento as incongruências e modificações, tanto em planos de ensino quanto em decretos, para que tais cursos atendessem à nova demanda de trabalhadores com força de trabalho qualificada.

O trabalho está vinculado com minha pesquisa de mestrado, a qual investigou a relação entre os cursos superiores tecnológicos, especificamente, o curso superior de Tecnologia em Automação Industrial do Centro Paula Souza e a revolução microeletrônica. O objetivo foi compreender se tais cursos tecnológicos corresponderiam ao momento de expansão tecnológica e a chegada do computador dos meios de produção, demandando maior formação para os trabalhadores de base, exigindo formação específica de seus

[12] Doutorando em Educação no PPGE da FFC-UNESP Marília.

superiores ao mesmo tempo em que o Brasil passava pela necessidade de força de trabalho qualificada para a expansão de atividades relacionadas à engenharia, construção civil e indústria.

A fragmentação dos cursos também resultou na captura da subjetividade dos discentes da classe trabalhadora que, ao concluir a formação superior, estariam aptos, apenas, a executar tarefas intermediárias dentro do mercado de trabalho, limitando-os, até mesmo, a conseguir registros em conselhos de classe.

Compreender a Educação e sua reformulação no país a partir da década de 1960 demanda o entendimento da ascensão neoliberal no campo nacional, o papel dos governos no estabelecimento de decretos que possibilitaram a expansão dos CSTs (Cursos Superiores de Tecnologia) através das três décadas seguintes e sua retomada junto ao neoliberalismo que se acentuou no governo brasileiro à partir da retomada da democracia e, sobretudo, no governo Collor.

Assim, a compreensão do surgimento desse modelo de educação tão popular no Brasil, principalmente, na região sudeste faz-se fundamental para o debate sempre atual que envolve a educação das classes trabalhadores, principalmente, com o evidente desmonte do Ensino Superior que acontece a partir de 2019.

A Educação Superior Brasileira, Os Cursos Superiores de Tecnologia e a Revolução Tecnológica Microeletrônica

É inquestionável a quantidade de mudanças ocorridas no sistema capitalista no século XX, principalmente após a Segunda Grande guerra e a popularização dos aparelhos elétricos e eletrô-

nicos. A partir da década de 1970, os televisores começariam a chegar com força total na maior parte dos lares brasileiros, o rádio já não era o principal meio de comunicação e, posteriormente, o computador também adentraria uma quantidade considerável de empresas. Setores organizacionais como os de controladoria/contabilidade trocariam os livros de registro por planilhas eletrônicas e o conhecimento e fórmulas manuais das calculadoras financeiras pelas famosas planilhas eletrônicas, realizando em horas atividades que gastariam dias para serem executadas. O computador havia chegado e com ele, toda uma gama de novas questões que permeavam o universo da formação. Depois da corrida expansionista dos 50 anos em 5 que fora dilacerada pelo golpe militar de 1964, as novas necessidades de adaptação no que tange à formação dos trabalhadores técnicos no Brasil continuava seu eixo de mudanças. O presente capítulo trata dessa perspectiva educacional do Brasil e do fluxo que a Educação Tecnológica seguiu, partindo da década de 1970 até os dias atuais.

O Estado brasileiro e as facetas da educação no século XX

Quando olhamos para a história da educação superior no Brasil, principalmente no período republicano e a partir dos anos 1920, percebemos que nesse período ela se entrelaça com as relações capitalistas no país (MINTO, 2011). E, para melhor compreensão de todo o contexto em que a própria educação tecnológica, recorte deste trabalho, se situa, devemos dividir a educação brasileira em algumas etapas. Na primeira, que aconteceu concomitantemente aos anos finais da Primeira República, os projetos de instituições de

ensino superior foram estabelecidos com o objetivo de atender às necessidades particulares das próprias regiões onde se situavam, sob a batuta das classes dominantes. Não existia maior vinculação social nem abrangência em todo o Estado brasileiro. Em um país como o Brasil, de economia agrário-exportadora, as escolas de ensino superior significavam centros em que se estabelecia a formação das elites intelectualizadas e que eram completamente inacessíveis à população em geral, ou seja, à classe trabalhadora.

Na segunda etapa, a universidade se expande de forma exponencial e já está consolidada. O poder público, alinhado aos interesses do capital, agora encabeça a parte mais importante da tarefa de expansão, que se deu entre os anos de 1940 a 1960 e que possuía várias vertentes. De um lado estava o Estado, sob o cajado das classes dominantes, e que desmontaria todos os projetos alternativos de universidade, a citar a Universidade do Distrito Federal. De outro lado, o mesmo Estado brasileiro agora encabeça a tarefa de concentração das instituições de ensino. No período entre 1950 e 1960 o número de matrículas no ensino superior brasileiro aumentou de forma significativa, embora ainda fosse limitado consideradas as proporções da população do país (MINTO, 2012).

Cunha (1988) faz alguns apontamentos sobre a universidade brasileira que seriam pertinentes para a elaboração dos CSTs:

> Durante a República Populista (1945-64), o ensino superior brasileiro encontrava-se dilacerado por contradições, principalmente pela crise de realização social do seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado. A expansão das vagas e, consequentemente, dos diplomados, levava ao mercado de trabalho anualmente. Muitos jovens à

> procura de emprego compatível com os padrões socialmente definidos de poder, de remuneração e de prestígio. Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não se dava no mesmo ritmo do aumento dos diplomados. Nos últimos anos da República Populista, os efeitos do processo de monopolização sobre a estrutura de emprego foram ampliados pela radicalização política dos movimentos sociais e pela espiral inflacionária, que levaram ao retraimento das inversões privadas e, consequentemente, à redução do mercado de trabalho, tanto no setor privado quanto no setor público (Cunha, 1988, p. 37)

Ainda segundo Minto (2012) a terceira etapa tem início no período que sucede o golpe militar de 1964. Nesse período, os protestos populares do movimento estudantil e a própria situação do ensino superior denotavam a necessidade da ampliação do quadro de vagas. O Estado brasileiro ainda não sabia para qual rumo seguir mas enfrentava uma enorme pressão popular já que o modelo de ensino superior brasileiro estava sendo colocado em xeque (MINTO, 2012). E é exatamente nessa etapa em que se encontram os primeiros passos para a elaboração dos Cursos Superiores de Tecnologia, através de passos que veremos posteriormente. Diante dessa pressão, o Estado não mais poderia desviar sua atenção das questões relativas à Educação. Mas os custos para a ampliação do modelo de educação brasileiro, como veremos a seguir, eram inviáveis e fazia-se necessária uma medida alternativa que poderia não só remediar a crise da educação, como também, não desfavorecer o capital que, impulsionado pelas modificações no sistema produtivo mundial, carecia de alternativas para sua expansão. Minto (2012, p. 396) conclui que:

> Por fim, a educação superior viu-se diante de novos desafios e perspectivas nos anos 1980, 1990 e 2000. Com o conjunto das

reformas de 1968, somadas às reformas dos demais níveis de ensino, a educação superior havia efetivamente se "modernizado" no país. Modernizar-se, na disposição de forças e possibilidades do desenvolvimento capitalista brasileiro, significava reproduzir a existência de um tipo de educação incapaz de servir à construção de uma sociedade (capitalista) autônoma, mais democrática, mais aberta aos interesses e participação das maiorias trabalhadoras. Reprodução enquanto educação superior da miséria capitalista brasileira. Cunha (1988, p. 257) também demonstra um elemento que teria grande importância para a elaboração de questões educacionais à partir de então:

O golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de pensador da educação no país, como, de resto, em todas as áreas da administração pública: e economista. Esse personagem, muitas vezes graduado em engenharia, travestido de filósofo e pedagogo, traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefícios. O processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda da mercadoria). O benefício podia ser expresso em número de alunos promovidos ou formados, durante certo tempo (análogo ao número de peças por hora...) ou, mais sofisticadamente, ao diferencial de salário supostamente acrescido como resultado do conhecimento adquirido. Pois bem, para o engenheiro/economista daquela onda tecnocrática, racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional. Isto seria conseguido pela diminuição dos custos necessários à obtenção do mesmo benefício, pelo aumento do benefício

mantendo-se os mesmos custos, ou, ainda, pela elevação de ambos, do benefício mais proporcionalmente.

Breve panorama da Educação Tecnológica brasileira (1960-80)

Para melhor compreendermos como se deu o processo da inserção dos CSTs no sistema educacional brasileiro teremos que retornar à década de 1960. A nação brasileira poderia, depois dos anos de expansionismo da era do governo de Juscelino Kubitschek, se tornar uma das mais fortes democracias da América Latina. Seria a ascensão do capitalismo brasileiro que, com o golpe militar ocorrido em 1964 – apoiado diretamente por forças imperialistas (LIMA FILHO, 2011) – significou a conquista do poder por forças armadas que estiveram em estado latente de insubordinação civil desde que foram retiradas do poder, em 1930 e, de forma aberta, posicionaram-se contra a expansão do Estado Brasileiro no período pós 2ª Grande Guerra. Dessa forma, estaria estabelecido o fim das condições políticas, econômicas, sociais e institucionais alimentadoras do projeto de um capitalismo brasileiro autônomo, aberto a graus crescentes de participação política da grande população de trabalhadores assalariados e também com real disposição para findar os complexos socioeconômicos da miséria, tais como a questão agrária, urbana, educacional, que estavam na mira de reformas apontadas a reverter o quadro da subordinação econômica acelerada após o suicídio de Getúlio Vargas e o governo Juscelino Kubitschek. O período é descrito em documento do próprio Ministério da Educação:

> O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2008, p.4).

As crises do capitalismo internacional anteriores à década de 1960 também tiveram implicações no modelo econômico brasileiro que apoiava-se, quase que em sua maioria, no agronegócio, tornando necessárias políticas para evitar conjunturas ainda mais graves. Nessa época o Brasil guinava-se de uma nação basicamente agrária, com uma quantidade considerável de trabalhadores rurais que residiam no campo para complexos urbanos cercados de indústrias transnacionais que começavam a se implantar no país. Com o golpe de 1964, as relações estruturais entre sociedade e economia guinaram de forma abrupta e que também provocou impactos no campo das políticas do sistema educacional. Debatia-se sobre a necessidade da ampliação da educação brasileira e da adequação para a nova ordem que surgira em todo o mundo. O Estado iniciava uma densa estratégia de desenvolvimento construindo e ampliando rodovias, gigantescas usinas hidrelétricas e dando passos maiores na indústria petroquímica. Em decorrência desse modelo expansionista projetava-se a necessidade de um olhar ainda mais minucioso sobre a formação de força de trabalho de modo a atender a demanda que

estava a surgir. O Estado brasileiro investiu de forma pesada em programas que incentivavam e sustentavam o sistema empresarial e industrial. Na mesma direção e com o objetivo de participação direta nos mercados internacionais, caberia ao sistema educacional todo o preparo e direcionamento do capital humano e da força de trabalho que integrariam essa corrida (MANFREDI, 2002). Surgem, então, no campo da educação importantes direcionamentos que iriam nortear os níveis de ensino médio e superior até os dias atuais. A postura do Estado no que tange a políticas econômicas tinha como uma de suas determinações que a escalada dos indivíduos das camadas inferiores da sociedade se delimitasse somente ao campo da educação.

O debate que circundava os eixos e possíveis rumos da Educação Profissional brasileira já existia desde as primeiras décadas do século XX, mais precisamente o ano de 1909, mas com a ideia mais prática e instrumental e que visava apenas o ofício em si. Mesmo assim as discussões sempre tiveram espaço de destaque no campo acadêmico, visto que, embora o Brasil seja uma nação de economia considerada tardia, na corrida dos anos 1960 existiam grandes interesses por parte do capital em recondicionar o sistema gerador de força de trabalho no Brasil. Sobre esse paralelo entre a educação, força de trabalho e interesses do capital, Minto (2012) descreve:

> As “regras acadêmicas” também promovem a subordinação da academia a critérios próprios do mercado. Estas nada mais são do que as formas pelas quais os critérios do capital se materializam no campo educacional. Este processo se reproduz permanentemente. Uma das estratégias para legitimá-lo é a da

> individualização: cada indivíduo deve ver a si próprio como sendo aquele que 'faz a sua parte', minimizando a capacidade do trabalho coletivo e das resistências possíveis contra a ordem estabelecida (MINTO, 2012, p. 399).

Posteriormente, na década de 1960, o debate se intensificaria ainda mais dado o contexto brasileiro que guinava do modelo agro-exportador para o industrial, acompanhado da chegada de diversas empresas estrangeiras e que demandavam um novo modelo de trabalhador e que também deveria se enquadrar dentro do contexto das mudanças no ensino superior no país.

No ano de 1961 foi estabelecida, através do Art. 104 da Lei Federal 4.024 - primeira lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - a possibilidade de organização de escolas e cursos experimentais que teriam currículos, métodos e períodos escolares próprios. A Lei 4.024 representaria a quebra da rigidez para a concepção e duração dos cursos superiores que existia até então. A própria Diretoria de Assuntos Acadêmicos - DAU/MEC tinha entre suas pautas o alcance do equilíbrio entre a oferta de força de trabalho existente e a possibilidade de absorção dos egressos e objetivava suprir em poucos anos todas as necessidades que a guinada desenvolvimentista nacional provocara no sistema de ensino. Nesse ponto, carecia-se de uma alternativa aos dispendiosos cursos de engenharia, que além de caros eram considerados longos demais para os efeitos desejados. Os setores produtivos não poderiam esperar, ainda que se houvesse uma expansão maciça desses cursos e careciam de alguma alternativa mais breve, já que necessitavam de força de trabalho. Nesse ponto está a aprovação da Lei 5.540/68, na qual aparecem os cursos de curta duração e com espaço mais definido.

Entre outras modificações, a Lei 5.540 estabelecia a criação de cursos profissionais de curta duração e que seriam destinados a oportunizar habilitações intermediárias de grau superior. Historicamente, este seria o ponto inicial para a ascensão e propagação dos Cursos Superiores de Tecnologia no país, tema deste mestrado.

Apesar do constante aumento das vagas nas universidades públicas, o diploma de nível superior transformava-se em um recurso necessário, porém, de difícil acesso por grande parte da população. A quantidade de vagas era menor do que a demanda, o que provocou uma enorme onda de protestos estudantis que reivindicavam seu espaço dentro da universidade. Devido ao cenário em que o país se situava, o posicionamento do governo norteava-se para o crescimento equilibrado entre os níveis de ensino, condicionado à possibilidade de verbas que poderiam ser destinadas para tal fim. Não era pretendido, por exemplo, expandir o ensino superior ou o ensino médio ao ponto em que a oferta de vagas superasse a demanda no mercado de trabalho, resultando em efetiva possibilidade de emprego para todos os egressos.

Entretanto, existiam contrapontos que o governo militar não considerava e que foram cruciais para o desdobramento do ensino profissional brasileiro. Um deles é que, no ensino superior, a demanda por vagas poderia se dar de forma completamente diferente das necessidades reais do mercado, já que a revolução tecnológica microeletrônica chegara com toda força e o próprio quadro de empregos da indústria estava a se configurar. Outro contraponto era o próprio perfil que o país apresentava até então e que reconfigurava-se do modelo agrário para o modelo urbano industrial e, em

decorrência, muitos candidatos a vagas do ensino superior poderiam não ter o perfil adequando para ingressar nesse nível educacional. Vale mencionar que no Brasil o contexto que envolve a educação tecnológica é diferente de outras economias avançadas, como a Inglaterra, por exemplo. Simon Schwartzman (2005) – um dos nossos intelectuais liberais – faz a seguinte síntese:

> No Brasil, a expressão "educação tecnológica" tem um sentido legal preciso, que é a formação de nível superior de curta duração voltada para a capacitação para as profissões, sobretudo na área industrial, enquanto a 'educação técnica' se refere à formação profissional de nível médio. Na literatura de língua inglesa, fala-se de "vocational education"', para se referir à educação orientada mais diretamente para o mercado de trabalho, que inclui os níveis técnico e tecnológico, em contraste com a "general education", voltada para a formação geral, e também em contraposição à educação universitária tradicional, voltada para as profissões de conteúdo mais acadêmico, para as quais o termo "professional education" é geralmente reservado (SCHWARTZMAN, 2005, p. 2).

Com esse pensamento pautado, poderia se tornar inviável o foco do ensino médio com o objetivo de somente preparar o egresso para o mercado de trabalho, visto que esse mesmo aluno poderia não se encaixar nas escolas de nível superior, o que desproveria de sentido o elo pensado. Chegava-se ao ponto em que outra medida não seria mais oportuna senão uma reforma universitária. Esta deveria ser elaborada com extrema cautela já que a deturpação poderia causar conflitos entre o ensino médio e mercado, o que tornaria toda a estratégia do Estado um passo ineficaz dentro do contexto

educacional brasileiro. Acerca da própria concepção da universidade no Brasil, Minto (2011) pontualmente define:

> A universidade brasileira, bem como toda a rede de ensino superior no país, é herdeira de uma história de desenvolvimento peculiar. Criada tardiamente em relação a outros países e específica em suas funções, isso lhe rendeu um caráter fortemente elitista. Nos dias atuais, utiliza-se deste "elitismo" para desmerecer algumas de suas conquistas efetivas e defender a necessidade de reformá-la. Soma-se a isso o fato de que nunca tivemos uma rede de ensino superior que conseguisse atender a totalidade da população em idade de 18-24 anos. Um dos períodos de maior crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) e de matrículas aconteceu somente nas últimas décadas, em especial nos anos de 1990. Uma expansão, contudo, marcada pela predominante ampliação do setor privado de ensino (MINTO, 2011, p.1).

A criação da modalidade de curta duração no ensino superior era pautada por diversos objetivos, dentre eles, a racionalização da formação e capacitação de profissionais de nível superior visando o atendimento às exigências impostas ao sistema educativo pelo processo de desenvolvimento. Como dito anteriormente, os cursos de engenharia demandavam alto investimento e eram longos e, dado o momento histórico em que o país se situava, os cursos de curta duração eram considerados mais apropriados do que o ensino universitário tradicional e que poderiam oferecer a formação técnica necessária para suprir as demandas de trabalho naquele momento, adequando-se, diretamente, à economia e ao processo desencadeado mundialmente pela revolução microeletrônica que estava em curso. Era um momento delicado em que a implantação dos CSTs se

configurariam como um significativo instrumento que para tornar efetiva a geração de força de trabalho qualificada. Esperava-se que a implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia não só resolveriam a questão da demanda de força de trabalho específica que se erguera no setor industrial em expansão, como também resolveriam a questão dos alunos que saíam do ensino médio e que não conseguiriam cursar a universidade. Os CSTs seriam uma engrenagem que de uma só vez acertariam dois pontos considerados importantes pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos – DAU/MEC. Esta almejava que os cursos de curta duração fossem concebidos de forma adequada e organizados dentro dos campos em que tal modalidade de ensino atenderia às expectativas.

Os cursos de curta duração deveriam funcionar de forma análoga com sua finalidade determinada e seus currículos deveriam ter o crivo de organizações e empresas que situavam as áreas profissionais em que os cursos estariam. Nesse ponto surgia outra preocupação que também era pertinente: como seriam denominados esses cursos. Tanto a DAU/MEC quanto os grupos empresariais não consideravam adequada a alcunha que citava a "curta duração" dos cursos, já que a duração dos mesmos estava condicionada ao atendimento das demandas de cada área específica do campo produtivo e que poderia trazer alguma repercussão negativa caso fossem comparados com os cursos já existentes nas universidades. Novamente o contexto da revolução tecnológica microeletrônica entra em pauta nos debates e, a partir dos objetivos que eram reservados a essa esfera do ensino superior, foi configurada como mais oportuna a denominação de “Cursos de Graduação em

Tecnologia" que se tornariam depois os Cursos Superiores de Tecnologia.

Acompanhando o contexto em que todo o país se encontrava, inicia-se em 1968, os primeiros movimentos para a implantação dos CSTs. O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução 2.001, configurou um Grupo de Trabalho para realizar o estudo da viabilidade na implantação de forma gradativa de uma rede de cursos superiores dessa categoria no Estado de São Paulo, que teriam duração de dois ou, no máximo, três ano. Tais cursos visavam atender a demanda estudantil e possuíam caráter reformista, consoante com grande parte das políticas da época. No ano seguinte, em 1969, foram criados os primeiros Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que até então possuía o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Durante essa década expansionista de 1960, não só o Brasil, mas todo o mundo começava a se distanciar dos enormes estragos originados pelo período de guerra, iniciando um período de reconstrução. Logo no ano seguinte começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira, com a função de suprir a necessidade de formação e qualificação de jovens trabalhadores para atender à demanda das empresas que se instalaram durante o período de industrialização e modernização promovido pelo governo brasileiro. Era o contexto do Milagre Econômico (e da difusão da Teoria do Capital Humano). Outro ponto que deve ser considerado é o Decreto-Lei 547/69, o qual desloca o movimento para a criação e expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia nas Escolas

Técnicas Federais e que não mais necessitariam do crivo das instituições de escolas de engenharia.

O sistema de Educação tecnológica possuía características que o tornava diferente do demais e atuaria, diretamente, nas necessidades produtivas da comunidade, oferecendo qualificações e habilitações intermediárias em campos que eram considerados prioritários dentro do segmento da tecnologia. Outro ponto que também seria o norte da criação dos CSTs era a geração e formação de força de trabalho qualificada para atender aos padrões das novas empresas. A função majoritariamente instrumental da formação desses egressos faz com que os CSTs não possam ser compreendidos fora da ótica empresarial, já que o novo sistema educacional resultava da representação direta de interesses econômicos, políticos e ideológicos. Veiga (2010) ressalta alguns pontos da Educação Tecnológica que ilustram a visão tecnicista dessa vertente educacional no Brasil:

> Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido na reestruturação do capitalismo (VEIGA, 2010 p.48).

A partir do início da década de 1970 outro passo é dado por instituições de ensino para a aplicação prática da implantação desses cursos. Devemos ressaltar que o mundo ainda estava estarrecido com a grande crise do Petróleo de 1973, que afetou boa parte do planeta. Além disso, aconteceu a apresentação do II Plano Nacional de

Desenvolvimento (II PND) em 1974. O II PND tinha como proposta central uma verdadeira guinada no rumo do desenvolvimentismo brasileiro, visando o aumento da capacidade energética e da produção de bens de capital e insumos básicos. A proposta audaciosa era de acelerar a economia com a elaboração de megaprojetos sob forte crivo estatal e, ao mesmo tempo, suportar o grande aumento no preço do petróleo que acontecia em simultâneo. O II PND foi muito questionado dada a visão tecnocrata de seu contexto, que o faz se encaixar diretamente nos moldes em que os modelos de CST criados anteriormente.

Destaca-se, pelo pioneirismo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e sua Faculdade de Tecnologia de São Paulo, a Fatec-SP. No andamento da década de 1970 a ampliação e desenvolvimento dos CSTs recebeu acompanhamento especial do Ministério da Educação, com a elaboração de dois projetos importantes: o Projeto 19, do I Plano Setorial da Educação e Cultura (1972/74) e o Projeto 15, do II PSEC 75/79 que desempenhou o papel de Coordenadoria de Cursos de Curta Duração cuja finalidade era inspecionar a criação e supervisionar as condições de funcionamento desses cursos. O Projeto 19, que possuía o nome de "Incentivo à Implantação de Cursos Superiores de Curta Duração" incentivava, principalmente, o estabelecimento de cursos superiores que fossem voltados à graduação tecnológica e aproveitava toda a infraestrutura que proviam das universidades federais. Ainda na década de 1970, mais precisamente em 1978, ocorre a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

O primeiro ano da década de 1980 é marcado pelo encerramento dos Projetos do Plano Setorial de Educação e Cultura – 75/79. Verificou-se o crescimento exponencial dos Cursos Superiores de Tecnologia em instituições públicas, em que os números chegavam a 138 cursos espalhados por todo o país e que transitaram para outras coordenadorias, atendendo suas áreas específicas de conhecimento e atuação profissional. Nesse ano, em decorrência da crise do modelo econômico adotado, o Ministério da Educação estabeleceria algumas mudanças no que tange à política de incentivo à criação e implementação de cursos superiores de curta duração no sistema de ensino brasileiro. Tal ação estabeleceria um ponto importante para os Cursos Superiores de Tecnologia, que agora teriam sua expansão restrita às instituições de ensino privadas, ainda de forma gradativa, mas que visava a ampliação dos cursos de curta duração em instituições que não fossem regidas pelo governo.

A reestruturação produtiva no Brasil: da década perdida aos anos 1990

O período entre os anos de 1979 e 1982 foi marcado pela 2ª crise do petróleo que teve consequências que afetaram direta e internamente vários países do globo. Foi um período de temor no campo da economia e que, mais uma vez, a grande população trabalhadora sentiria os efeitos diretos da crise em seu cotidiano. No caso particular do Brasil houve um considerável e crescente aumento das taxas de juros, elevação de preço de produtos importados e a queda vertiginosa da cotação de produtos primários, que eram o carro forte da exportação brasileira. O modo tardio do

desenvolvimento do capitalismo brasileiro acarretou em um vasto processo de acumulação industrial, desde os tempos do governo de Getúlio Vargas. A indústria brasileira que até outrora se limitava, principalmente, à exportação de produtos agrícolas como o café, agora experimentava um avanço expressivo que, entre outros fatores, era norteado pela grande exploração da força de trabalho com salários baixos e grandes jornadas de trabalho. Evidentemente a classe trabalhadora sofreu diretamente com a situação que se configurara no país.

O período que abrange os anos de 1979 até os primeiros anos da década seguinte é marcado pelo fortalecimento da classe trabalhadora, que mostrara sua capacidade de articulação através de greves e protestos, como a greve dos metalúrgicos. O governo brasileiro agiu rapidamente e reprimiu os grevistas através do uso das forças armadas. Diante dos efeitos da ótica neoliberal, empresas públicas começaram a ser alvo de extrema desconfiança e consideradas um desperdício de investimento do governo brasileiro. Como citado anteriormente, o Brasil é herdeiro de políticas peculiares tanto sem seus sistemas de produção, quanto em seu processo de avanço no campo da educação. Essa política capitalista de expansão a todo custo norteada pelo nacional-desenvolvimentismo perderia seu espaço durante o processo de redemocratização do Estado brasileiro e com a tentativa de resolver a questão das enormes dívidas.

Mas ao chegar na metade da década de 1980, no governo Sarney, começaram a ocorrer as primeiras mudanças em três frentes que sustentavam o padrão de acumulação industrial. Essas três frentes eram compostas pelo setor produtivo estatal, capital nacional

e capital internacional (ANTUNES, 2014). Os primeiros traços da revolução tecnológica microeletrônica começaram a se inserir de forma significativa no processo industrial do Brasil. Seria o início, ainda nos anos 1980, de uma mudança na direção e diretrizes que norteavam o sistema produtivo brasileiro mas que só realmente tomariam forma nos anos 1990. No que se refere ao processo brasileiro de industrialização, Antunes (2014) nos diz:

> No fim da ditadura militar e durante o período Sarney, o Brasil ainda se encontrava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, em curso acentuado nos países capitalistas centrais, mas já se faziam sentir os primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho. A nossa singularidade começava a ser afetada pelos emergentes traços universais do sistema global do capital, redesenhando uma particularidade brasileira que pouco a pouco foi se diferenciando da fase anterior, inicialmente em alguns aspectos e, posteriormente, em muitos de seus traços essenciais (ANTUNES, 2014, p. 13-14).

Com o avançar da década de 1980 sentia-se diretamente os efeitos da alteração global dos sistemas produtivos. Ainda que tardiamente, a figura do operário-padrão brasileiro, representada outrora por padrões como os *candangos* – que trabalharam na construção de Brasília – e pela baixa capacitação dos trabalhadores da indústria mecânica, agora cedia lugar ao novo modelo de operário flexível. O autor, ainda no contexto do "ornitorrinco brasileiro", enfatiza:

> Foi durante a década de 1980, que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotar, no início de modo restrito, novos

> padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho. Iniciou-se a utilização da informatização produtiva e do sistema *just-in-time*; germinou a produção baseada em *teamwork*, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Deu-se, também, o início da implantação dos métodos denominados "participativos", mecanismos que procuram o "envolvimento" (na verdade, a adesão e a sujeição) dos trabalhadores com os planos das empresas (ANTUNES, 2014, p.14).

Um ponto recorrente nesse período foi o intenso debate em torno da questão da "democratização" da escola. Existia a constante luta pelo estabelecimento de políticas mais abrangentes para o sistema educacional e que considerassem aspectos pertinentes ao momento brasileiro, além de que estas pudessem minimizar os estragos causados pelas políticas imediatistas anteriores. Buscava-se por parte de vários educadores, além da redemocratização do país, a implementação de uma escola pública de qualidade. Ao mesmo tempo, o planeta mais uma vez lidava, novamente, com questões sociais graves como o desemprego. Sobre esse período histórico, Hobsbawm (1995) aponta:

> Na década de 1980 e início de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entre guerras que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado. Os países socialistas, agora com suas economias desabando, vulneráveis, foram impelidos a realizar rupturas

> igualmente - ou até mais - radicais com seu passado e, como sabemos, rumaram para o colapso (HOBSBAWM, 1995, p. 19).

A transição econômica que se iniciara ainda nos anos 1980 – década que foi considerada por muitos estudiosos como a "década perdida" para o desenvolvimento industrial – teria forte influência nos rumos que aconteceriam nos anos de 1990. Agora a nova tendência de reestruturação produtiva - que não era mais "nova" no mundo, já que existia desde os idos de 1960 – acertaria o núcleo industrial da nação tupiniquim. Tal reestruturação, à sua particularidade brasileira, agrupava elementos de continuidade e descontinuidade em relação às fases anteriores. Antunes (2014), ainda completa:

> Ainda na década de 1990, no contexto da desregulamentação do comércio mundial, a indústria automobilística brasileira foi submetida a mudanças no regime de proteção alfandegária, com a redução das tarifas de importação de veículos. Desde então, as montadoras intensificaram o processo de reestruturação produtiva por meio das inovações tecnológicas, introduzindo, inicialmente, robôs e sistemas CAD/CAM – o que acarretou transformações no layout das empresas –, ou por meio da introdução de mudanças organizacionais, envolvendo uma relativa desverticalização, forte subcontratação e terceirização da força de trabalho, relativa redução de níveis hierárquicos, implantação de novas fábricas de tamanho reduzido, estruturadas com base em células produtivas, além da ampliação da rede de empresas fornecedoras (ANTUNES, 2014, p. 14).

A retomada nos Cursos Superiores de Tecnologia na década de 1990

Enfim, chegava-se à década de 1990, período em que se deu um significativo alinhamento das políticas de reestruturação produtiva do país, acompanhadas pela abertura comercial brasileira depois da cortina de ferro da ditadura e das tentativas para a amenização das dívidas que ficaram de herança do período militar para a chamada "década perdida". O fenômeno da mundialização do capital que afetava boa parte das nações do globo chegara de maneira simultânea ao Brasil. O contraditório nessa circunstância é que, ainda que a globalização tenha representado a abertura para a entrada de diversas empresas transnacionais no país, o Brasil se situava (e ainda se situa) em um atraso no campo industrial que acabara por mesclar elementos dos novos sistemas produtivos com outros antigos (ANTUNES, 2014).

Apesar de a conjuntura econômica que cercava o Brasil e com a expectativa de guinar-se para os novos rumos que a industrialização mundial cursava, o processo de reconfiguração nas empresas era evidente. No Brasil, grandes corporações produtivas do ABC paulista, região em que se encontravam as mais antigas e tradicionais fábricas do país, desenvolveram um forte programa de reestruturação que tinha como objetivo proporcionar a adequação aos novos rumos produtivos e tecnológicos que o capital internacional apontava. Dentre os fatores desses rumos estavam a própria reestruturação do *layout* da fábrica e o envolvimento - ainda que subjetivo - do operário com o sistema produtivo. A figura do operário da revolução industrial que desconhecia o que produzia e

as formas de produção como um todo e, até mesmo, a finalidade da mercadoria produzida - representada tão esplendorosamente no filme "Tempos Modernos" - começava a perder espaço para um novo modelo de trabalhador, agora flexível e com pleno conhecimento do sistema da fábrica. E um ponto a ser considerado, segundo Kuenzer (2008), é que as políticas educacionais para o ensino profissional no Brasil sempre se refletiram na elaboração de duas redes completamente distintas, sendo que uma delas é a profissional e a outra a suprir as necessidades que são socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. Além disso, a trajetória educacional de cada grupo da sociedade brasileira será correspondente à sua função a ser ocupada dentro do sistema produtivo: Para a elite, formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Diante desse contexto, Manfredi (2002) nos revela que existe uma visão popular que liga diretamente escolaridade e realização profissional e, ainda, que parece acreditar que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre coligados aos melhores empregos e às profissões mais demandadas pelo mercado: “As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural” (MANFREDI, 2002, p. 32). Ainda, diante do contexto, Kuenzer e Grabowski (2006) identificam que não se justifica, para a visão social de Ciência e Tecnologia, propostas para alteração da gestão da

educação profissional de forma isolada, sem o contraponto da educação escolar como um todo.

Entretanto, a mudança no sistema produtivo também teria reflexos no contexto brasileiro. Essas alterações tiveram reflexos diretos dentro do sistema de ensino profissionalizante brasileiro. Se este acompanhava, desde os idos de 1960, o processo para preparar a potencial força de trabalho para o mercado, novamente, sua contribuição carecia de ser imediata. Se considerarmos que os Cursos Superiores de Tecnologia surgiram no Brasil em 1969 com essa finalidade, já que os cursos de engenharia eram longos, caros e muitas vezes os candidatos não dispunham do conhecimento para a aprovação no vestibular, novamente, seriam providenciais para o preparo dos cidadãos brasileiros para a integração ao mercado de trabalho. E, mesmo dentro de um sistema industrial que ainda possuía traços marcantes do passado, a figura do operário flexível imediatamente tornava-se necessária.

O governo brasileiro, alicerçado em vários planos de expansão, começava a impulsionar a modalidade de ensino tecnológico já que o país enfrentava ainda a enorme crise que se acumulara no período do regime militar e, mais uma vez, os governantes se remetiam à educação e - mais precisamente, à educação profissional - como possível solução do desemprego estrutural e da diminuição da crise que tomara conta do país.

Ainda no governo de Fernando Collor de Melo, que foi de 1990 a 1992, iniciou-se um período em que o Brasil começara a acompanhar todas as tendências da chamada "nova ordem mundial". Com o fim da União Soviética e a expansão do neolibe-

ralismo, o período ficou marcado pela forte onda de privatizações e, a partir de então, não só as mercadorias como também direitos e garantias dos cidadãos seriam regulados pelo mercado e pelos interesses do capital. O governo Collor, que possuía em sua equipe, inclusive no Ministério da Educação (MEC), um corpo altamente conservador foi impregnado pelo clientelismo, políticas com enfoque específico e privatizações e poucas ações eficazes e que beneficiariam de forma prática o sistema educativo brasileiro.

Todavia, face ao grande problema do desemprego que atingia toda a nação, o governo federal manifestava suas ações através da pauta para elaboração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que começou a ser discutida em 1988, junto com a Constituinte mas que somente seria aprovada em 1996. Além da Lei nº 9.394/96, que separava o ensino médio do técnico-profissional e, também foi aprovada a PL 1603/96, que se transformaria no Decreto nº 2.208/97, juntamente da Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997. Esta viria a mudar a concepção das Escolas Técnicas em todo o país, juntamente com os Centros Federais de Educação Tecnológica.

O ensino tecnológico, representado pelos CSTs, retorna à sua forma de concepção original no contexto educacional brasileiro, em que seu surgimento se deu entre diversas transformações que o país sofria, tanto em sentido econômico quanto social. O surgimento então dos CSTs, nos anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980 direcionaram a concepção de novas políticas educacionais de forma que se consolidassem a relação da escola com a esfera produtiva. Ao contextualizarmos a concepção dos CSTs faz-

se necessário pautar todas as relações entre trabalho e educação, abordar o campo das exigências do setor produtivo em vista da força de trabalho e ao atendimento de toda essa demanda. É o que faz com que a visão determinista do Ensino Tecnológico de nível superior não venha conceber todo o universo da escola e trabalho. Quando, ao realizarmos a análise, consideramos a educação como a base para todos os processos condutores do desenvolvimento científico e tecnológico observa-se que as escolas brasileiras carecem de profundas modificações em seu *modus operandi* para que possam suportar todos os desdobramentos do mundo contemporâneo e que todos os caminhos para o enfrentamento dos problemas passam por políticas governamentais (MANFREDI, 2002). Ou seja, deve-se considerar todas as determinações históricas e culturais para se compreender o sistema educacional e suas relações com os meios de produção, além das políticas governamentais que contribuem para o direcionamento dos estudantes e sua relação com o mercado de trabalho. É o mercado quem determina o padrão mínimo de qualificação para que um estudante venha a ocupar funções, sejam elas operacionais ou de chefia. Além disso, somam-se os já citados padrões de certificação que a abertura ao comércio internacional proporcionou, ou seja, o trabalhador deve ser ao mesmo tempo flexível, devidamente certificado e qualificado apenas dentro de seu microuniverso da fábrica. Fora dela ocorre a captura da subjetividade, que muitas vezes se faz através de palestras de motivação. Estas viraram uma espécie de mantra das grandes organizações. Partindo dessa análise, Márcia Leite (1994), em seu livro *O futuro do trabalho*, aponta que não se pode pensar o desenvolvimento tecnológico como o único fator de influência na

organização do trabalho, mas sim, abordá-lo como uma variável social que considera não apenas os fatores conjunturais, mas históricos e culturais que possibilitam a escolha de determinada tecnologia. Quando se estabelece o apontamento de forma relativa aos efeitos sociais da tecnologia, busca-se salientar que as novas tecnologias podem representar modalidades que diferem na aplicação a partir de complexas relações entre os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais presentes em um determinado contexto social. Ou seja, não é o avanço tecnológico que determina, de forma isolada, o ponto para análise. Ele deve ser observado dentro de um amplo contexto. A autora ainda aponta que

> O processo de trabalho deve ser considerado, nesse sentido, a partir não só da aplicação tecnológica, mas também dos aspectos sociais, levando sempre em consideração que o imperialismo tecnológico que comanda a organização da produção opera em condições econômicas, sociais e culturais determinadas (...) Isso significa que a tecnologia deve ser considerada enquanto expressão de uma relação de forças, não podendo ser entendida sem que se integre na análise o estudo da atuação dos agentes sociais (LEITE, 1994, p. 29).

Tal análise é preponderante para o estudo das novas tecnologias de produção e sua relação direta com os CSTs porque, para uma análise mais precisa e abrangente e que contemple aspectos de um universo não tecnológico necessita-se do pleno entendimento dos vários sentidos das transformações que estiveram e estão em curso. E, ainda segundo a autora:

> Embora essas análises quase sempre enfatizem que a introdução da automação microeletrônica (AME) obedece, entre outros objetivos, à necessidade do capital incrementar seu controle

> sobre o trabalho e, nessa medida, não pode ser pensada sem que se considere a resistência dos trabalhadores a esse processo, a maior parte delas negligencia a questão da reação operária, acabando por assumir uma postura que, ao invés de se contrapor ao determinismo tecnológico, não consegue sair de seu âmbito" (LEITE, 1994, p. 29).

Entretanto, o capital faz sua intervenção para que a demanda de trabalho para o novo modelo flexível seja atendida, através da ação governamental e seus incentivos, criação de cursos profissionallizantes e adequações ao mercado, sejam eles cursos técnicos de nível médio ou CSTs. É o assunto que trataremos a seguir.

Algumas referências sobre as leis e decretos que incidiram diretamente na criação e reformulação de CSTs

O primeiro passo decisivo para a retomada dos Cursos Superiores de Tecnologia foi o retorno da "democracia" ao Estado brasileiro. Ainda que, ao final da década de 1980, o país enfrentasse uma de suas piores crises em virtude das dívidas acumuladas durante o regime militar, a mundialização batia à porta e novas medidas careciam de serem tomadas visando, justamente, a recolocação do Brasil no eixo competitivo.

Como vimos, a criação de cursos de tecnologia já constava na Lei Federal 5.540/68, que antevia a implantação de cursos superiores de curta duração como um modelo de ensino superior alternativo. O Decreto-Lei n. 547, de 18 de abril de 1969, que autoriza a organização e o funcionamento desses cursos, estabelece:

> Art. 1º - As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional (BRASIL, 1969).

Entre os anos de 1980 e 1990 diversas experiências foram realizadas no âmbito da oferta de cursos tecnológicos de curta duração, norteados, principalmente, pela iniciativa privada. Muitos desses cursos foram extintos ou convertidos em cursos de duração plena. Com o passar do tempo e visando uma continuidade política da constituição de um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário, mais cursos são criados à medida de suas demandas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do período de redemocratização, Lei 9.394/96 possui um grande significado para a Educação Profissional brasileira. Isso se deve ao fator das leis anteriores, sejam orgânicas ou do estabelecimento de diretrizes, tratarem superficialmente da Educação Profissional e sua relação com o trabalho, relacionada em determinados níveis de ensino. Um exemplo é a Lei 5.692/71 – LDB do período militar – que tratava do segundo grau profissionalizante. Também figura o Decreto 2.208/97, de 17 de Abril de 1997, que, até ser revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004, era o principal instrumento jurídico da Educação Profissional e representava mudanças consideráveis em seu contexto. O Decreto determina que a Educação profissional é um ponto de intersecção entre os mundos da escola e do trabalho, que a função da Educação Profissional é qualificar e reprofissionalizar

trabalhadores, independente de qual seja o nível de escolaridade que possuam em seu momento de acesso. A EP também proporciona a habilitação para o exercício de profissões de nível médio ou superior e que, além disso, atualiza os conhecimentos na área das tecnologias direcionadas à esfera do trabalho. Berger Filho (1999, p.95) nos mostra que:

> (...) o Decreto 2.208/97 estabelece que é necessária a criação de mecanismos institucionais permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, ou seja, para que os setores educacionais e produtivos atuem organicamente no sentido de definir, estabelecer e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais (BERGER FILHO, 1999, p.95).

Nota-se que a questão do alinhamento entre escola e demanda de força de trabalho – questão que já era pautada no fim da década de 1970 – é novamente evidenciada mas, dessa vez, com um enfoque ainda mais voltado para o alinhamento com as novas tecnologias de produção que já dominavam os países avançados. Com isso, novos CSTs são criados baseando-se em setores produtivos regionais como agronegócio, processos gerenciais e, no caso das indústrias montadoras, o CST em automação industrial.

Considerações finais

Após o trabalho de pesquisa compreendemos que a guinada tecnológica existente no século XX e, posteriormente, no início do século XXI obedece ao imperialismo tecnológico que comanda a organização dos sistemas produtivos e que este opera sob condições

sociais, econômicas e culturais determinadas. Ou seja, independente se o sistema produtivo em um determinado local seja necessariamente taylorista/fordista, toyotista ou, no caso do Brasil, uma mutação entre ambos (Antunes, 2014), o cerne da guinada tecnológica estaria mais ligado à gestão que se estabelece junto aos mesmos fatores econômicos, culturais e sociais do que, propriamente, à técnica.

Outro fato crucial é que as mudanças que tiveram seu início no final da década de 1960 para a criação de cursos superiores de curta duração e que, posteriormente, seriam denominados CSTs foram concebidas para a configuração de novos profissionais que pudessem atender aos objetivos políticos e econômicos da época. E essa não foi uma informação negligenciada, mas sim, algo orientado desde o início do projeto dos cursos superiores tecnológicos. Por exemplo, como consta no livro *Educação Técnica e Tecnológica em Questão* de Shozo Motoyama (1995, p. 228), na entrevista de Maria Olindina Gabbi Garboso, a professora que participou da fase de implementação do CEETEPS afirma que o então pioneiro Centro de Educação Tecnológica criaria um profissional já existente nos países avançados e que ainda inexistia no Brasil, a ideia do profissional que se encaixava entre o engenheiro e o mestre-de-obras.

Entretanto, é possível afirmar que os alunos que entravam inicialmente no Centro não foram profissionais que buscavam uma profissão alternativa, mas sim, aqueles que não conseguiam ingressar em faculdades de engenharia. E isso foi amplamente pensado, já que, ainda segundo a entrevistada, todas as disciplinas possuíam nomes

diferentes para que os alunos de forma alguma buscassem equiparação com cursos de engenharia.

Outro ponto, que complementa o anterior, é que o Brasil dos anos de 1960 era composto, em grande maioria, por uma população que habitava as zonas rurais e que possuía um nível de escolaridade parco, inclusive boa parte era analfabeta. Em virtude desse fato e do estudo proporcionado pelos pioneiros da Educação Tecnológica no Brasil, anteriormente citados neste trabalho, pode-se concluir que a orientação inicial para o surgimento dos cursos de tecnologia, ainda que fosse simultânea à nova forma de reestruturação produtiva mundial, obedecia a critérios particulares do Brasil naquela época. Vale ressaltar que, ao nos referirmos às particularidades brasileiras, apontamos diretamente para a situação econômica, cultural e social do país naquela época, e não, a características definitivas.

Além disso, boa parte das disposições e reformas na educação tecnológica que aconteceram nos anos 1990, descritas no segundo capítulo deste trabalho, seguiram o mesmo direcionamento inicial do Centro de Educação Tecnológica, mas dessa vez, orientado para cada particularidade regional em que a Faculdade de Tecnologia se situa.

Uma região onde o carro chefe dos setores produtivos é a indústria metal-mecânica, os cursos que eram criados seguiam essa mesma vertente, como o CST em Automação Industrial, sempre visando o preenchimento dos cargos operacionais necessários para o pleno funcionamento das fábricas. Em outro caso, em regiões onde o cultivo da cana-de-açúcar e a agricultura se destacavam, surgiam

cursos como o de Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e Tecnologia em Agronegócio. E, ao contrário do que pensávamos inicialmente, essa foi uma estratégia que claramente seguiu durante todos os anos de expansão do CEETEPS. Estes CSTs sempre foram acompanhados de outros cursos voltados para setores comuns nas fábricas, como o de Tecnologia em Processos Gerenciais, por exemplo. Como exceção estariam apenas os CSTs voltados a setores de desenvolvimento de sistemas e programação, cujo profissional formado pode galgar saltos profissionais maiores, já que a linguagem de programação e as habilidades derivadas ainda obtém destaque no campo do trabalho.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990**, 2014. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12436.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BACCHI, Sérgio. **La crisis final del capitalismo**: el hombre y la máquina. Santiago, Ernesto Carmona editor, 2008.
_____. **História da automação industrial**. Santiago, Mimeo, 2013.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. Porto Alegre, RS: DIFEL/UFRGS, 1976.

BERGER FILHO, Ruy L. **Educação profissional no Brasil**: novos rumos, 1999. Disponível em: http://rieoei.org/rie20a03.htm. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Histórico da Educação profissional**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Projeto de primeiro mundo com conhecimento e trabalho do terceiro?, **Revista**, São Paulo, v.7, n.17, p. 35-79, Apr.1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.

CEETEPS - **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o Breve Século XX: 1914 - 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v.5 n.3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008. Disponível em: http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r183.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

KUENZER, Acácia Z. GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. Revista Perspectiva, v.24, p.297-318,2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10762/10269. Acesso em: 10 jul. 2020.

LEITE, Márcia de Paula. **O Futuro do Trabalho**: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Página Aberta, 1994.

LIMA FILHO, Paulo A. A mão e o sinete: notas introdutórias à questão do controle social na UFFS. *In*: BATISTA, E. e NOVAES, H. (Org.) **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru, SP: Canal 6, 2011. p. 359-68.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. Anais eletrônicos, IX Seminário Nacional de Estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". UFPB, 2012. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.16.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Capitalismo e Educação no Brasil**: análise histórica do processo de reforma do Estado e do Ensino Superior, Rede de Estudos do Trabalho, v.8, p. 1-20, 2011. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/lalowatanabeminto.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.
MOTOYAMA, Shozo (org.) **Educação técnica e tecnológica em questão**: 25 anos do CEETEPS. História vivida. São Paulo: UNESP/CEETEPS, 1995.

NOVAES, Henrique Tahan. **O Fetiche da Tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. Marília, Expressão Popular, 2010.

PERLO, Victor. **Militarismo e indústria**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/2005_senai.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o brasil contemporâneo**: trabalho, tecnologia e acumulação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2010.

ZIEGLER, Jean. **Destruição em massa**: Geopolítica da fome. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 2013.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO: dez anos de implantação do ETIM agropecuária do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Bruno Michel da Costa Mercurio[13]

Introdução

Na década de 1980 se inicia no Brasil um processo de reabertura política. Com o eminente fim da ditadura militar, diversos setores da sociedade civil passam a se (re)organizar através da criação de partidos políticos, da organização de movimentos sociais, além da convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Nesse momento histórico ganha força o debate em torno de um projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, onde estavam representados mais de 30 entidades nacionais sindicais, acadêmicas, religiosas e profissionais. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30),

> [...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa

[13] Mestrando no PPG Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP.

da educação unitária, omnilateral e politênica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional

A proposta apresentada em 1988 pelo Deputado Federal Octávio Elísio (PMDB-MG) em 1988, previa a organização do ensino médio sob as bases da *politecnia*, não se propunha a criação de uma infinidade de formações específicas que atendessem todas encontradas pelo capital, "mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna" (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 14). Propunha-se então que o segundo grau, ao invés de técnicos, formasse politécnicos,

> Portanto, o ideário da *politecnia* buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 10).

Os impasses na tramitação do projeto, impulsionados pelos setores conservadores e o processo de impeachment de Fernando Collor, acabaram por atrasar os trabalhos. E em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito presidente da República, em uma

aliança entre PSDB e PFL, indicando uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresenta um projeto substitutivo, resultante dos acordos com o governo Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9.394 – é aprovada em 1996 pelo Congresso Nacional e sancionada por FHC sem nenhum veto; muito distante dos anseios e aspirações da comunidade educacional; subordinada a critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, em consonância ao neoliberalismo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Reforma da Educação Profissional, instituída pelo Decreto 2.208/97, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da nova LDB, configurou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Prevendo que o nível técnico, poderia ser oferecido de forma concomitante ao ensino médio ou após a sua conclusão. Segundo Gameleira e Moura (2018, p. 13), "inspirado fortemente pela Teoria do Capital Humano e a pedagogia das competências, dissociou o ensino médio propedêutico do ensino profissional".

1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

A partir de 1994 todas as unidades de ensino técnico do São Paulo são alocadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia estadual vinculada a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp), criada pelo Decreto Lei de 6 de outubro de 1969, com o intuito de atender ao projeto de

criação de cursos superiores de curta duração, orientados para formação de força de trabalho, devidamente integrada e capacitada para atender as demandas impostas pelo modelo de expansão industrial dependente do capital externo e que caracterizava o modelo econômico implantado pela ditadura militar,

> Nesse contexto e com a finalidade de atender à demanda desenvolvimentista do estado paulista, o então governador Abreu Sodré estabelece a criação, através de Decreto-Lei, do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que possuía a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da Educação Tecnológica em suas vertentes do ensino médio-técnico e, também, superior. A autarquia passa posteriormente a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou CEETEPS (SILVA, 2016, p. 46).

Após a absorção de toda a estrutura do ensino técnico pelo Centro Paula Souza, as escolas agrícolas passam por um processo de reestruturação, marcado pela implantação das Cooperativas – Escola,

> [...] participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem, como um organismo responsável pela viabilização das atividades da Escola, inserindo-a na realidade do mercado e tornando ágil a administração e gestão dos recursos disponíveis, evitando a excessiva burocracia estatal e dando oportunidades aos alunos de atuarem nos processos produtivos de forma integral e participativa. (CONSTANTINO; OLIVEIRA, 2013, p. 510).

As cooperativas-escola se consolidaram nas escolas agrícolas, adquirindo um importante papel na gestão dos recursos disponíveis

e financiamento, permitindo explorar os potenciais econômicos dos setores produtivos das escolas, gerando receitas e suprindo necessidades das unidades escolares, que vão desde a contratação de recursos humanos, devido à ausência de concursos públicos para o preenchimento de cargos vagos até a aquisição de insumos e equipamentos utilizados nas atividades pedagógicas.

Obedecendo as mudanças promovidas pelo Decreto 2.208, a partir de 1999, o Centro Paula Souza deixa de oferecer a modalidade integrada da Habilitação Profissional em Agropecuária e passa a oferecer o curso técnico modular, concomitante ao ensino médio e com duração de 4 semestres. Oferecendo a possibilidade de o aluno cursar o Ensino Médio na mesma unidade escolar, podendo ingressar no curso técnico em Agropecuária a partir da 2ª série do Ensino Médio.

O decreto 2.208/1997 sofreu diversas críticas de setores da educação e trabalhadores, por promover a dualidade entre formação propedêutica e formação para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros. Segundo Ramos e Civatta (2011, p. 11), as Diretrizes Curriculares Nacionais, pregavam um currículo baseado em competências, que tendem "a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção".

A implantação do Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) de Agropecuária nas Escolas Técnicas Agrícolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica do Centro Paula Souza, se dá por meio da Portaria nº 21 de 2009, tendo sua implantação intensificada

nos anos seguintes. Atualmente o ETIM em Agropecuária está disponível em 34 unidades escolares de nível de médio que compõe uma compõem uma rede que é formada por 223 escolas técnicas e 73 faculdades de tecnologias[14], segundo dados da instituição em 2019.

2 Concepção de ensino integrado no decreto 5.154/2004

A eleição de Luiz Inácio da Silva à presidência da República em 2002, respaldada por uma forte base de apoio popular, representou a possibilidade de ruptura com as velhas estruturas que impediam a construção de um projeto de desenvolvimento nacional. Logo nos primeiros meses do governo Lula (2003-2010), em meio as perspectivas de um governo progressista, é retomado o debate em torno da Educação Profissional, tendo em vistas a revogação do Decreto 2.208 de 1997, que separava a formação profissional e formação geral no ensino médio, em substituição a uma nova legislação que contemplasse a integração entre a formação geral e a formação profissional, contemplando os anseios dos mais diversos setores engajados nesse debate.

Em meio ao debate em torno da revogação do Decreto 2.208/1997, pautado em "uma luta teórica em termos da pertinência político – pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4), viu – se a necessidade, em meio a um governo que dava

[14] Dados disponíveis no portal do Centro Paula Souza: http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/.

sinais de que não se colocaria enquanto um governo de mudanças profundas, buscar avançar no sentido de mudanças estruturais,

> [...] sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4)

Nesse sentido, os formuladores da proposta de ensino integrado contida no novo decreto ressaltam a necessidade dessa opção, apesar de todas as contradições contidas, além da importância dos setores progressistas em demarcar posições no campo de disputa das concepções adotadas pelas políticas educacionais. Longe de atender todas as demandas levantadas pelos setores progressistas, o novo decreto busca cumprir um papel importante ao reintroduzir a possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional no ensino médio.

O sujeito inserido nessa última etapa de formação da educação básica trata-se de um sujeito em disputa pelas classes antagônicas que caracterizam a sociedade capitalista. O ensino médio integrado a formação profissional, tem como concepção a *politecnia* e a superação da dualidade entre o "saber", no sentido característico de uma formação propedêutica, reservada as classes dominantes; e o "fazer", característico da formação profissional, voltada a classe trabalhadora. Tendo como perspectiva, a formação de politécnicos, a partir do desenvolvimento de múltiplas habilidades, e não de cursos técnicos específicos. Em busca de uma formação *omnilateral*, que expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo,

> O que queremos ressaltar é a diversidade. Então descobrir e desenvolver a capacidade de cantar, de emocionar, de produzir emoções com requinte técnico, ao mesmo tempo estar dentro de uma fábrica, e ao mesmo tempo amar e se relacionar socialmente. Ora, essa é a formação omnilateral na sua essência (RAMOS, 2014, p. 20).

A concepção de formação *politécnica* e *omnilateral* se inserem dentro do modelo escolar descrito por Gramsci (1982) como Escola Unitária. Este modelo de educação proposto por Gramsci, apresenta as bases para uma proposta de educação, apoiada na superação da divisão entre trabalhadores e intelectuais, unindo o "fazer" ao "saber". A base dessa unidade entre o "fazer" e o "saber", seria a condição para superação da condição de "Unilateralidade", e o caminho para a condição de "Omnilateralidade". A "Unilateralidade" ou desenvolvimento unilateral em detrimento das demais

dimensões e habilidades que poderiam ser desenvolvidas pelo sujeito, fruto da divisão entre trabalho manual e intelectual, da divisão da sociedade em classes, e por sua vez, do trabalho alienado (MARX; ENGELS, 2011, p. 43). Em oposição, a "Omnilateralidade", remete a "formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico" (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012, p. 267).

A Escola Unitária deveria ser uma escola "desinteressada", que segundo o Gramsci, seria o oposto a escola imposta pela burguesia, que se coloca enquanto interessada, ao servir aos interesses de uma minoria e da reprodução da desigualdade entre os homens. O termo "desinteressado" utilizado por Gramsci, segundo Zen e Melo (2016), compreende uma possibilidade de longo alcance na formação, que não atenda a interesses de pequenos grupos ou imediatos, mas sim, aos da coletividade. A Escola Unitária "defende a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões" (RAMOS, 2014, p. 19). Uma escola que forme tanto o operário quanto o dirigente; contribuindo para a conscientização sobre as contradições a que se baseiam a sociedade no modo de produção capitalista.

A perspectiva de uma Escola Unitária e formação *omnilateral* se encontra distante da realidade brasileira, devido a enorme desigualdade social existente no Brasil, que obriga muitos adolescentes a ingressar no mercado de trabalho muito antes de concluírem o ensino médio, a fim de contribuir com o orçamento familiar. Partindo da realidade concreta, a necessidade de adquirir uma profissão não pode esperar pelos estudos universitários,

caminhando nesse sentido, o Documento Base *Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (2007), sugere uma solução transitória,

> Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional stricto sensu exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007, p. 24).

A perspectiva contida no Decreto 5.154 apresenta uma solução transitória, de médio ou longo prazo, mas que segundo seus formuladores, contempla as dimensões cientificas, tecnológicas, culturais e para o trabalho; e apresenta as bases para o desenvolvimento de uma base unitária de formação geral ao mesmo tempo que permite uma formação técnica de nível médio que permita a inserção no mercado de trabalho. E, se torna viável por estabelecer um caminho de travessia para uma para uma nova realidade, “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (BRASIL, 2007, p. 24).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar das contradições que indicam a persistência das forças conservadoras atuando pela manutenção de seus interesses, a proposta apresenta fundamentos e princípios para uma concepção de formação emancipadora para os trabalhadores.

3 ETIM em agropecuária

A Habilitação Profissional em Agropecuária, foi a primeira a ser oferecida pelo Centro Paula Souza na modalidade ETIM, autorizado pela Portaria Cetec nº 21 de 7 de janeiro de 2009, no primeiro de oferta da modalidade foram contabilizadas 1076 matrículas no ETIM em Agropecuária, segundo informações disponíveis no Banco de Dados da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CEETEPS, 2020).

O pioneirismo da Habilitação Profissional em Agropecuária na adoção do ensino integrado, deve-se ao histórico da própria habilitação profissional, que era oferecida na modalidade de integração entre Formação Geral e Formação Profissional até 1998. Tendo cessado a oferta nessa modalidade por conta das imposições provocadas pelo Decreto 2.208/1997.

As estruturas e condições ofertadas nas escolas agrícolas, também oferecem elementos que justificam o seu protagonismo nessa retomada, visto que estas possuem refeitório e residência escolar para receber e acolher os alunos oriundos de outras cidades e regiões do país, fato característico dos cursos técnicos de agropecuária no Estado de São Paulo, que atraem alunos de diversos

estados da região centro oeste e norte, motivados pela expansão das fronteiras agrícolas e a Revolução Verde.

3.1. Proposta Curricular do Centro Paula Souza

A proposta curricular de integração entre o ensino médio e as Habilitações Profissionais na modalidade de Ensino Técnico integrado ao Técnico (ETIM) adotada pelo Centro Paula Souza, tem sua primeira versão publicada em publicada em 2006 e passa por uma atualização em 2012. A fundamentação legal para a proposta está na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O processo de ensino – aprendizagem é orientado por onze princípios pedagógicos (CEETEPS, 2011) enunciados a seguir: a) *Ensino – aprendizagem com foco no desenvolvimento de compe-tências*, segundo o documento, o eixo de trabalho pedagógico deixa de estar orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e passa a ser orientado para o desenvolvimento de competências; b) *Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento*, compreende que a leitura crítica da realidade é um pressuposto fundamental para o tratamento das informações disponíveis para que possam ser transformadas em conhecimentos, inserem o cidadão na sociedade do conhecimento, como seu produtor; c) *A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos*, pautada em relações de respeito mútuo, que contribuam para produzir um ambiente favorável a aprendizagem coletiva; d) *Compartilhamento da Responsabilidade do ensino – aprendizagem por professores e alunos*, propõe que o professor

dívida com os alunos a responsabilidade pelo aprendizado, atuando como um "estimulador" de situações e oferecendo as bases materiais para os alunos desenvolvam o conhecimento; e) *Respeito à diversidade , valorização da subjetividade e promoção da inclusão*, propõe a inclusão, o respeito a diversidade e o direito de serem inseridos de acordo com o ritmo de aprendizado do aluno, além de garantir ao aluno as bases materiais e didáticas necessárias ao processo de ensino – aprendizagem; f) *Ética de identidade, estética de sensibilidade e política de igualdade*, busca o reconhecimento das identidades dos alunos, promovendo a heterogeneidade, o convívio a partir das diferenças e a autonomia, enquanto a estética da sensibilidade está relacionada ao desenvolvimento de capacidades criativas, empreendedoras, iniciativa, além do exercício da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos; g) *Autonomia e protagonismo na aprendizagem*, está relacionado a identificação e reconhecimento de condições para que desenvolvam estes princípios, e por sua vez, desenvolvam a competência de aprender a aprender; h) *Contextualização do ensino-aprendizagem*, tem como objetivo estabelecer relações entre a teoria e a prática e o estimulo a construção e a produção de conhecimento; i) *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*, propõe o direcionamento dos conhecimentos para um objeto, para promover a interação entre diversas áreas do conhecimento, buscando construir um direcionamento da aprendizagem interdisciplinar para a transdisciplinar; j) *Problematização do conheci-mento*, trata da contextualização de situações – problema sob enfoques diversos; l) *Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino – aprendizagem*, prevê que a construção de um projeto de ensino – aprendizagem deva ser feito coletivamente,

contando com a participação dos alunos, incentivando a autonomia, cooperação, automotivação, protago-nismo e fornecendo diagnósticos sobre o aprendizado desenvolvido.

A proposta curricular divide as competências a serem desenvolvidas nos componentes curriculares em três funções, que segundo o documento, correspondem a “um conjunto de competências voltadas a consecução de um mesmo objetivo” (CEETEPS, 2011, p. 13). As três funções onde estão inseridas as competências são: *Representação e Comunicação*, *Investigação e Compreensão* e *Contextualização Sociocultural*.

Ao final de cada série o documento apresenta uma lista de competências que o aluno deverá ter desenvolvido no período, assim como o perfil do aluno concluinte do ensino médio.

Os documentos analisados sugerem práticas que possam contribuir para efetivar o modelo de integração proposto e que se relacionam com a concepção de interdisciplinaridade oferecida, como a organização do horário de aulas com componentes curriculares da Formação Geral e Formação Profissional no mesmo período, com o intuito de os aproximar, além de uma diversidade de instrumentos pedagógicos que incluem a organização de visitas técnicas, seminários, atividades práticas e outros, que contem com o envolvimento de professores de componentes curriculares das ambas as bases de formação.

3.2 Pedagogia das Competências

Conforme o exposto acima, a Proposta Curricular do Centro Paula Souza, tem como fundamento teórico a Pedagogia das Competências, presente na Educação brasileira desde a década de 1990 – na LDB – e retomada pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a nova Base Comum Curricular (BNCC),

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

A Pedagogia das Competências emerge em um contexto de reestruturação das forças produtivas do capital,

> [...] é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, e nele fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012, p. 535).

Em um contexto de alta competitividade no mercado de trabalho, um bom nível de qualificação profissional e acadêmica, domínio de habilidades e sujeição a baixas remunerações, já não são mais diferenciais suficientes, segundo os novos sistemas de gestão de

pessoas difundidos pelas grandes corporações. A seleção profissional baseada nas competências individuais (ou pessoais), sugerem que diferenciais comportamentais relacionados ao trabalho em equipe, liderança, empreendedorismo, cooperação e ética profissional, ofereçam um diferencial estratégico e possam contribuir para o desenvolvimento da organização onde o trabalhador está inserido (SANT'ANNA; SANTOS *et al.*, 2016).

As Competências individuais ou pessoais, se inserem em um contexto que exige cada vez mais do trabalhador, já não basta a disciplina sobre o corpo e o acúmulo de saberes disponíveis aos interesses econômicos da organização, a disciplina sob a mente do trabalhador adquire níveis mais elevados, recrutando competências que não estão identificadas em seu currículo por meio de sua formação acadêmica e experiência profissional, segundo Antunes (2002, p. 42-43 *apud* KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 27),

> [...] a nova fase do capital retransfere o saber fazer para o trabalho, apropriando-se de sua dimensão intelectual, procurando envolver mais intensamente a subjetividade operária. Ao mesmo tempo, transfere parte do saber intelectual para as máquinas informatizadas que se tornam mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual.

Este novo rol de competências, compõem as chamadas Competências Socioemocionais, apontadas em diversos estudos (ABED, 2014; GONDIM *et al*, 2014; SANTOS *et al.*, 2018) como exercendo influência sobre a saúde e bem estar dos indivíduos. Não sendo objeto de estudos apenas no campo educacional, no contexto organizacional há enorme interesse no desenvolvimento das

habilidades socioemocionais, relacionadas a estabilidade emocional, resiliência, autoconfiança, comprometimento organizacional e outros fatores que indicam a adaptação comportamental dos indivíduos aos interesses organizacionais. Educar para adaptação aos contextos organizacionais torna-se tão importante quanto o domínio de conhecimentos técnicos.

4. Reforma do Ensino Médio e BNCC

Pouco mais de um ano após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio (2011), é instalado na Câmara dos Deputados uma *Comissão Especial para promover Estudos e Preposições* para a Reformulação do Ensino Médio, dando origem a Relatório aprovado pela Comissão e encaminhado ao Ministério da Educação, junto ao Projeto de Lei 6.840/2013 que propõe a Reformulação do Ensino Médio, tendo como foco a alteração da LDB 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, propõe-se uma base nacional comum baseada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e a oferta do ensino médio em tempo integral no período diurno, que apesar de positiva, desconsidera a realidade socioeconômica brasileira, excluindo os jovens das setores populares do ensino diurno, devido a necessidade de buscar uma fonte de renda para contribuir com o orçamento familiar, e posteriormente, excluindo-os dessa etapa escolar ao propor que alunos menores de 18 anos não possam ser matriculados no período noturno, sendo essa proposta modificada posteriormente. Outro ponto importante a se destacar, trata-se de que a

extensão da jornada integral não se confunde com a proposta de formação integral, presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio,

> O PL 6.840 é, mesmo na sua versão reformulada, a exemplo do que ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio promulgada em 2012, um texto hibrido que, face às críticas, extirpou formulações mais polêmicas, incorporou elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2011, mas não abriu mão do que era mais caro a seus propositores: a escolarização em tempo integral e o desenvolvimento do ensino médio tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral, mas a de caráter mais específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista (FERRETTI, 2016, p. 90).

Após o Golpe Institucional de 2016, que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, o projeto de Reforma do Ensino Médio encontra o cenário ideal para avançar, sendo aprovada na Lei 13.415/2017; apresentando diversos retrocessos em seu texto, afetando a organização do Ensino Médio integrado, principalmente, para aqueles que vislumbram no ensino integrado o caminho de "travessia" para uma formação politécnica e omnilateral,

> [...] se opõe à proposta de travessia para uma formação politécnica, omnilateral e unitária. Amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas; flexibiliza o currículo dando ao jovem a falsa sensação de "liberdade de escolha" por uma área do conhecimento ou

> formação técnica; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto "Escola sem Partido"; institui o "notório saber" na profissão docente; permite o financiamento de instituições privadas e agências internacionais, com recursos públicos, para ofertar parte da formação" e oficializa a oferta do ensino médio por empresas de Educação à Distância (EaD), o que reforça a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho (SILVA; ANDRIONI; MACHADO, 2017, p. 87).

Tal reforma é orquestrada pelo movimento *Todos pela Educação,* composto por tentáculos de diversos grupos empresariais. Entre os principais representantes desse grupo, estão a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Airton Senna e outros, que dispensam maiores apresentações, atuando com o objetivo de estabelecer políticas educacionais que atendam aos seus interesses,

> Em síntese, o que em 1977 o *slogan* do SENAI, como assinalei na dissertação de mestrado acima referida, era *ensinar o que serve aos industriais*. Hoje este lema amplia-se e consolida-se e para a educação em geral: a educação que serve ao mercado ao capital. O ensino médio integrado já não ameaça. (FRIGOTTO, 2016, p. 65)

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao retomar a pedagogia das competências e habilidades difundidas na década de 1990 (SILVA; ANDRIONI; MACHADO, 2017, p. 87), estabelece 10 Competências Gerais a serem desenvolvidas ao longo

da formação do aluno durante todas as etapas da educação básica, a seguir, temos a definição de competência,

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

As dez Competências Gerais elencadas na BNCC, estão agrupadas da seguinte maneira, segundo o documento norteador da BNCC (BRASIL, 2018), a primeira competência trata-se do conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Por sua vez, as competências gerais, tem chegado as escolas através de múltiplas interpretações, guiadas por intelectuais e instituições, que em sua maioria, representam os interesses empresarias para a educação.

A abordagem adotada e multiplicada nos espaços de formação continuada do Centro Paula Souza, tem sido a desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna (2019), cujo modelo adotado subdivide as 10 competências gerais da BNCC em 5 macrocompetências: **Abertura ao novo**, que diz respeito à flexibilidade diante de situações “desafiadoras, incertas e complexas. Tem relação com a disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais”; a segunda é a **Autogestão**, compreendida como à “capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e

objetivos estabelecidos para a vida."; a terceira trata-se da **Amabilidade**, "compreendida como a capacidade de ser "solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro"; a quarta, refere-se ao **Engajamento com os outros** e está relacionada "à motivação e à abertura para interações sociais"; e por fim, a quinta trata-se da **Resiliência Emocional**, que refere-se "à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo".

A princípio, tem-se a impressão de que as competências socioemocionais podem contribuir para a integração no sentido de buscar por uma formação *politécnica* e *omnilateral*, mas ao partirmos da compreensão de que estamos diante de uma proposta fundamentada na concepção burguesa de educação, voltada aos interesses do capital, tem – se a noção de que se trata de uma perspectiva de formação de caráter moralizador e padronizador, como nos afirma Freitas (2018, p. 84),

> Amplia-se a padronização para áreas relativas ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes, ampliando-se igualmente os processos de violência cultural. Como tais aspectos poderão ser incluídos em avaliações nacionais (e, portanto, na prática das escolas), abre-se um perigoso precedente quanto ao controle moral da formação dos estudantes, com repercussões danosas na formação dos jovens e na convivência das escolas.

Coloca-se a necessidade de estar em alerta quanto aos processos de violência cultural que tendem a desenrolar a partir da adoção das competências socioemocionais sem o devido cuidado ou quanto há um direcionamento proposital. Considerando que nosso

objeto de pesquisa se trata do ETIM na Habilitação Profissional em Agropecuária, que historicamente lhe é atribuído uma condição de atraso cultural e marginalização, há a possibilidade de se produzir um contexto de supressão de determinados aspectos culturais ligados ao campo e a condição camponesa, que tendem a ser valorizados e reavivados nas escolas agrícolas, em nome de padrões culturais esteticamente aceitos por um determinado padrão de perfil profissional.

Freitas (2018) ainda nos alerta que a junção de uma Base Nacional Comum Curricular baseada em competências socioemocionais, tende a promover a competição, que já se faz tão presentes em cursos de formação profissional. É necessário que se compreenda que as competências socioemocionais se inserem dentro de um modelo de sociedade baseado no acúmulo de capital, não só em seu sentido econômico propriamente, mas também em seu sentido ideológico, sendo necessário as decodificar para melhor compreender seus reais significados, "portanto, está nas concepções que subjazem a estas habilidades [...] o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de competição entre eles" (FREITAS, 2018, p. 114), produzindo um paradigma inadequado ao papel da escola em uma perspectiva de formação cidadã, até mesmo para uma concepção de cidadania burguesa.

5 Considerações finais

A partir das análises apresentadas na Proposta Curricular, Plano de Curso e observação assistemática (RUDIO, 2007),

constatamos que a integração da Formação Geral e Formação Profissional na modalidade ETIM tem como uma de suas bases fundamentais, o processo de ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, no sentido de um determinado conteúdo ser abordado simultaneamente em dois ou mais componentes curriculares, através de diversos instrumentos pedagógicos e apenas um instrumento avaliativo. A análise sobre como a interdisciplinar-ridade no cotidiano escolar requerem mais aprofundamentos para delimitarmos o seu papel dentro do ETIM de Agropecuária e da proposta curricular baseada na Pedagogia das Competências.

Ao longo das análises apresentadas nessa comunicação, procuramos apresentar as concepções em que estão inseridas nas propostas para o Ensino Médio Integrado presente no Decreto 5.154/2004 e na proposta adotada pelo Centro Paula Souza. Enquanto a proposta original contida no novo decreto, busca construir um caminho de travessia para uma formação politécnica e omnilateral e uma escola unitária; a proposta adotada pelo Centro Paula Souza, segue um caminho inverso e de desidratação da proposta original, baseada em um modelo de formação por competências, o sentido de integração está relacionado ao desenvolvimento cognitivo junto aos conteúdos dos componentes curriculares, com a união aos demais aspectos humanos relacionados as emoções. Trata-se de uma abordagem restrita aos conteúdos presentes no currículo escolar, o ensino integral nessa perspectiva ocorre dentro dos limites do currículo escolar e das competências socioemocionais, de caráter específico e imediatista, atendendo as necessidades e limites cujo desenvolvimento é conveniente aos interesses do capital,

> A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressa o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012, p. 537).

Apesar dos enormes retrocessos vivenciados nos últimos quatro anos, Frigotto (2016, p.67) em suas análises sobre a primeira década de vigência do Decreto 5.154/2004, aponta para "a percepção da relevância de buscar-se avançar na perspectiva do ensino médio integrado vem ganhando mais espaço", ao indicar um ligeiro aumento no número de matriculas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal, alcançando a marca de 30,7% das matrículas em 2017.

Como relação ao Centro Paula Souza, constatamos que o número de matrículas no Ensino Médio Integrado ao Técnico saltou de 1,23% em 2009 para 32% em 2019[15]. Com relação a Habilitação Profissional em Agropecuária integrada ao Ensino Médio saltaram de 1076 matrículas em 2009 para 4965 em 2019, crescimento de mais de 460% (CEETEPS, 2020).

Concluímos com a seguinte reflexão feita por Frigotto (2016, p. 66), de que "na realidade brasileira o ensino médio integrado, na perspectiva da educação *omnilateral* e *politécnica* é algo inaceitável à classe burguesa brasileira e seus intelectuais".

[15] Foram contabilizadas as Habilitações Profissionais integradas ao Ensino Médio, sob as modalidades ETIM, Mediotec, Novotec Integrado e MAS (articulação entre o Ensino Médio integrado e Nível Superior).

Referências

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. UNESCO. São Paulo. 2014.

BELEZIA, E. C. **Cooperativa - Escolar: Metodologia para a construção de uma cultura escolar cooperativa?** Programa de Pós - Graduação em Educação, Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, p. 172. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Brasília, p. 59. 2007.

BRASIL. **Base Comum Nacional Comum Curricular A Educação é a Base**. Brasília, p. 595. 2018.

CALDART, R. S.; PEREIRA *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CEETEPS. **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio**. São Paulo. 2011.

CEETEPS. Mapeamento de Totais de alunos. **Banco de Dados Cetec**, 2020. Disponivel em: www.cpscetec.com.br/bdcetec/. Acesso em: jun. 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan. / jun. 2011.

CONSTANTINO, P. R. P.; OLIVEIRA, A. C. O. D. Impacto das cooperativas na gestão orçamentária das escolas técnicas. **VIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza Sistemas Produtivos e Inovação**, São Paulo, SP, p. 506-515, Outubro 2013. ISSN 2175-1897.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, RN, v. 6, p. 71-91, 2016.

FREITAS, L. C. D. **A Reforma Empresarial da Educação nova direita, velhas ideias**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **Holos**, Natal, v. 6, p. 56-70, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A GÊNESE DO DECRETO 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, n. 3, 2005. Disponivel em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSI, G. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. **Holos**, Natal, v. 6, p. 22-32, 2016.

GAMELEIRA, E. F. D. A.; MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016).

Educação em Analíse , Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./ jun. 2018.

GAWRYSZEWSKI, B.; ANDRADE, C. P. D. A Funcionalidade Ideológica das Concepções e Percepções acerca da Educação Profissional. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. V, n. 8, p. 257-277, jan. / jun. 2020.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. D.; BRANTES, C. D. A. A. Competências Socioemocionais: Fator - Chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, out. / dez. 2014.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. V, n. 8, p. 43-55, jan. / jun. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da Conceituação a operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan. / jun. 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 34ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANT'ANNA, A. D. S. et al. Competências individuais e modernidade. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 308-319, 2016.

SILVA, D. A. R. **A revolução tecnológica microeletrônica e o curso superior de tecnologia em automação industrial do Centro Paula Souza: uma análise da educação tecnológica como formadora de força de trabalho**. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, p. 60. 2016.

SILVA, R. M. D.; ANDRIONI, I.; MACHADO, I. F. Ensino Médio Integrado: acirrar contradições e abrir brechas. **Revista Labor Edição Especial**, Fortaleza, v. 02, n. 17, p. 78-92, Novembro 2017.

ZEN, E. T.; MELO, D. C. F. D. Gramsci, Escola Unitária e Formação Humana. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 42-54, jan. / abr. 2016.

A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA E O FETICHE DO HOMEM EMPRESARIAL: uma análise crítica

Mônica Galhego Sampaio[16]

Introdução

O presente artigo tem por finalidade socializar resultados da pesquisa intitulada *A pedagogia empreendedora e o projeto jovens empreendedores nas escolas de ensino fundamental na cidade de Marília: uma análise crítica*. Trata-se de parte da monografia apesentada ao Conselho de Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, defendida em 2019. O projeto foi desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes e financiado com bolsa de iniciação científica FAPESP (processo nº 2018/13919-6).

O estudo compreende informações sobre as diretrizes educacionais do ensino do empreendedorismo, modelo direcionado às crianças que cursam entre o 1° ano e o 5° ano do ensino

[16] Mestranda em Educação, na linha Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília); graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília); graduada em Administração de Empresas pela *Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha* (UNIVEM/Marília). É membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (UNESP/Marília). E-mail: monigalhego@bol.com.br.

fundamental nas escolas municipais de tempo integral da Cidade de Marília.

O ensino do empreendedorismo disponibilizado aos futuros trabalhadores e trabalhadoras responde à demanda do capital de uma determinada força de trabalho que é moldada por meio da internalização da ideologia capitalista para o mundo do trabalho.

As diretrizes educacionais implementadas nas escolas capitalistas são internalizadas e inculcadas nas crianças também pelo ensino do empreendedorismo, despertando sentimentos e internalizando comportamentos que levam os futuros trabalhadores e trabalhadoras a aceitarem e se conformarem com a flexibilização no sentido de precarização da força de trabalho e dos processos produtivos.

O problema de pesquisa surgiu devido à inquietação de entendermos com que intuito a ideologia empreendedora tem sido aplicada às crianças na Educação Básica visando a seu futuro, já que o tema apresentado às crianças a partir do primeiro ano do ensino fundamental também é abordado nos cursos de graduação em administração de empresas, em cursos técnicos e tecnólogos em gestão empresarial, modelo orientado ao mundo do trabalho, em uma fase da vida em que o indivíduo procura inserir-se ou manter-se apto ao mercado de trabalho. Esse foi um dos pontos que intrigou a pesquisadora, também graduada no curso de administração de empresas. Durante o estágio em pedagogia, deparou-se com diretrizes educacionais para o mercado de trabalho, por meio de atividades lúdicas, direcionadas para crianças a partir dos 6 anos de idade, transformando pensamentos, comportamentos, internali-

zando o sentimento de autoculpabilização, e de que é necessário, desde a mais tenra idade, inculcar o pensamento de que as crianças também devem arcar com a sustentabilidade de suas famílias, e que a solução para tal problema é ensiná-los a aprender a empreender, como forma de solução para o desemprego e a pobreza que são impostos a estes pelo sistema capitalista de produção, devido à classe social a que pertencem. Por isso, partimos da hipótese de que o sistema educacional público e privado representam grandes nichos de mercado para negócios vinculados à mercantilização da educação.

Como objetivo geral, buscou-se identificar e analisar os princípios da educação empreendedora do projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos do Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas SEBRAE.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de levantamento de dados, leitura e análise de materiais constituídos por livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam das relações referentes ao tema educação empreendedora, e a relação existente entre educação e trabalho na educação pública, compreendendo o contexto histórico de reformas educacionais da estrutura educacional brasileira. A pesquisa documental foi realizada por meio de leitura, análise e interpretação de documentos e publicações relacionadas à educação empreendedora e a relação entre educação e trabalho na educação. A pesquisa empírica foi realizada por meio de observação direta ao objeto de estudo durante um ano, em sala de aula, e por

mais um ano observando os eventos realizados para fomentar o ensino do empreendedorismo intitulado Feira do SEBRAE.

Compreendemos que a relevância de estudar as relações entre educação e trabalho vinculados a projetos e a políticas públicas educacionais, que estabelecem o vínculo entre o público e o privado, contribui cientificamente para a compreensão de projetos educacionais classistas e elitistas impostos à classe popular e pobre, pois estes refletem a precarização do sistema educacional brasileiro e a falta de compromisso do Estado com políticas sociais aos desalentados de perspectiva de vida. Na primeira parte do artigo, é apresentada a teoria do capital humano e a teoria das competências que estabelecem o vínculo entre educação e trabalho, como as reformas educacionais estabelecidas por organismos multilaterais, implementadas na estrutura educacional brasileira que fomenta a relação público e privado.

A segunda parte do artigo compreende o ensino do empreendedorismo no Brasil, as teorias que embasam as diretrizes educacionais do empreendedorismo e o modelo implementado pelo SEBRAE nas escolas de ensino fundamental na Cidade de Marília.

A Educação formadora de Capital Humano e de Competências para o mundo do trabalho

As transformações ocorridas desde a década de 1970, em todas as esferas, seja na esfera da vida humana ou no âmbito econômico e estrutural do sistema capitalista de produção, respondem às políticas neoliberais, e estas são resultados da crise do

regime de acumulação do capital, alicerçadas nos modelos de organização produtiva Taylorista/Fordista, assim como pelo modelo Toyotista mas, que, nas diferentes fases da historicidade dos modelos de reestruturação produtiva, houveram momentos em que o Taylorismo e o Toyotismo coexistiram, sem que o uso de um determinado modelo de produção anulasse o outro, enrijecendo as formas de acumulação flexível (NOVAES, 2014, p. 192).

Dal Ri (2010) enfatiza que a forma neoliberal de acumulação do capital modificou a realidade social das nações, por meio de políticas neoliberais, que de forma destrutiva assolou cidades, formas de vida e de trabalho, dividiu a classe trabalhadora e precarizou a força de trabalho e o mercado.

Respondendo aos processos produtivos de reificação do trabalho vivo, foram estabelecidas especificações para integrar os trabalhadores ao mercado de trabalho, impondo que estejam qualificados e que possuam habilidades, competências e aptidões, para poderem disputar uma posição na cadeia produtiva (SAMPAIO, 2019).

Essa é uma das justificativas utilizadas pelas frentes capitalistas para implementar a própria ideologia e fomentar a força de trabalho de acordo com os interesses do mercado. Entretanto as especificações por qualificações tornaram-se barreiras e formas de excluir os que não possuem condições financeiras para financiar a sua adequação as novas normas do mercado.

Kuenzer (2011, p. 27) aponta três causas responsáveis pelo aumento da produtividade, resultados dos processos da divisão social do trabalho e que se tornaram critérios de avaliação de melhoria dos

processos produtivos: a) o aumento da destreza do trabalhador, que se origina da sua dedicação a um único fragmento do processo de trabalho; b) a economia de tempo, que era perdido na passagem de uma operação para outra; c) a invenção de máquinas, que facilitam o trabalho e reduzem o tempo para sua realização, permitindo a um só homem fazer o trabalho de muitos.

Nos estudos de Kuenzer (2011), ao abordar a obra de Smith (1978), observa que em conjunto à fragmentação do trabalho, existia também a definição teórica da separação entre a relação da teoria e da prática, compreendendo os conceitos de concepção e de execução, teoria atual, que interfere intrinsecamente nos resultados dos processos produtivos e nas relações de trabalho. O processo de qualificação do trabalhador aumentou a demanda por destreza, precisão e rapidez no desempenho das tarefas, bem como a capacidade de geração de trabalho excedente (KUENZER, 2011).

Entre as teorias utilizadas pelos neoliberais para justificar as ações vinculadas à educação e à qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho, estão a teoria do capital humano (THC) e a teoria das competências, incorporadas às diretrizes educacionais da Pedagogia Empreendedora, de forma a inculcar na classe popular e pobre o dever de investir em si próprio, transformando-se em capital humano enriquecido para atender às imposições do mercado de trabalho, e arcar com a falta de políticas sociais e públicas, das quais o Estado se exime. Nesse momento, a educação passa a assumir um caráter decisivo, influenciando as possibilidades de os trabalhadores, cheios de competências, habilidades e aptidões, entrarem para o mundo do trabalho ou serem excluídos da cadeia produtiva,

mediante a grande concorrência existente devido à divisão social do trabalho.

A teoria do capital humano deriva da teoria econômica neoclássica, corresponde a "uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional", atua de forma cíclica e, devido à crise do modelo de produção toyotista-fordista, foi "associada à redefinição das relações de trabalho nas organizações, como do papel do sistema educacional" (CATTANI, 1997, p. 35).

Criada nos anos sessenta por Theodore Schultz, Gary Becker e Frederick Harbison, a teoria do capital humano é pautada nas questões ligadas à educação e ao crescimento econômico, por meio da formação e da educação dos trabalhadores visando a atender às demandas da sociedade pós-industrial (BATISTA, 2002).

A teoria do capital humano surgiu no contexto da "Aliança para o Progresso", projeto do governo norte-americano vinculado ao governo de Kennedy, período em que se buscava o desenvolvimento da América Latina, vislumbrando alcançar os níveis de desenvolvimento dos países avançados, por meio de esforços vinculados à educação, justificados pela noção de que o desenvolvimento dos países avançados não poderiam ser apenas explicados pelos fatores clássicos terra-capital-trabalho, incluindo, nesse contexto, fatores como organização, tecnologia e educação (FILKEL, 1994, apud BATISTA, 2002, p. 65).

Cattani (1997, p. 35) salienta:

> A teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A

> "qualidade" da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Os acréscimos marginais de formação proporcionariam acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para as empresas, e, também, para os trabalhadores. Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu "capital pessoal", avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro.

A estratégia utilitarista que as empresas impõem em relação à formação profissional do indivíduo, bem como para sua entrada e permanência no mercado de trabalho, é construída pelo viés de valorização do capital humano. Elas apropriam-se das qualidades sociopsicológicas do trabalhador, internalizando o espírito de lealdade à empresa, e a participação autônoma e livre no processo produtivo (CATTANI, 1997, p. 38).

Segundo Frigotto (2003), a educação no Brasil, nas décadas de 60 e 70, definiu-se pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e aos interesses das diferentes classes e grupos sociais, ao implementar o economicismo como instrumento transformador do trabalhador, reduzindo tal modelo à categoria de produção de capital humano.

Os efeitos do economicismo na política educacional brasileira foram reforçados pela ideologia do regime militar, com o desmantelamento da escola pública, ao tratar a educação como

"negócio". Também são observados nos diferentes documentos dos novos senhores do mundo, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), nos documentos dos representantes regionais da CEPAL, bem como nos documentos da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), em imposições que são alicerçadas nas categorias: a) sociedade do conhecimento; b) qualidade total; c) educação para a competitividade; d) formação abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 2003).

A primeira conclusão que Cattani (1997, p. 38) apresenta a respeito da teoria do capital humano é que "as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos", levando algumas pessoas a investirem mais em educação, "garantindo rendimentos superiores" aos que não o fazem; entretanto, o autor afirma que existem pessoas que "acomodam-se em patamares inferiores", não investindo um valor específico em educação.

A segunda conclusão que o autor aponta é que "o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades", legitimando o discurso neoliberal de assolar o setor público, com o viés de transformar a educação em um negócio que responde à lógica do mercado (CATTANI, 1997, p. 38).

Na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve habilitá-los tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho,

subordiná-los à função social da educação de forma controlada, respondendo às demandas do capital em toda sua esfera (FRIGOTTO, 2003, p. 26).

Souza (2010, p. 137-138) afirma que:

> No campo educacional, a ofensiva do capital tem se materializado em ações e formulações no sentido de reconfigurar o sistema educacional para atender de modo mais eficiente as novas demandas produtivas, seja preparando o trabalhador para ocupar postos de trabalho em condições mais flexíveis, seja formando o contingente excedente da força de trabalho para aceitar passivamente as condições laborais de precariedade, informalidade ou desemprego. [...] têm-se empreendido esforços para formar competências sociais e profissionais no conjunto da classe trabalhadora em busca da formação de um trabalhador de um novo tipo, mais adaptado à volatilidade do mercado e à velocidade das mudanças no trabalho e na produção, propiciadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, especialmente da informática e da microeletrônica. Mas ao mesmo tempo, há a necessidade de se conformar o número imenso de trabalhadores excluídos. Para isso, o recrudescimento da Teoria do Capital Humano tem servido de cimento ideológico das iniciativas públicas e privadas de formação do trabalhador de novo tipo.

Segundo Frigotto (2003, p. 55) durante a década de 1980, novos conceitos e categorias são exigidas pelo mercado e implementadas pela teoria do capital humano, relacionadas à ordem econômica: a) Flexibilidade; b) participação; c) trabalho em equipe; d) competência; e) competitividade e qualidade total.

Em relação ao plano da formação humana, as categorias são: a) pedagogia da qualidade; b) multi-habilitação; c) policognição; d) polivalência; e) formação abstrata.

Na teoria das competências, as categorias de qualificação, de relação social e a noção de competência, atendem a três propósitos:

> a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para suas implicações subjetivas, como o trabalho;
> b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho, sobre novos códigos profissionais que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
> c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinar ocupação, de tal modo que passa a haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul) (RAMOS, 2006, p. 39).

As questões ligadas à qualificação e às formas de organizar as relações formais de trabalho vinculadas à existência de práticas educativas legitimam o estatuto do trabalho qualificado, como a noção de competência originada nas ciências cognitivas, tornando-se uma marca forte e psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais (RAMOS, 2006, p. 39).

O conceito de qualificação é utilizado como uma resposta à ausência de regulações sociais. Teve sua origem no pós-guerra, formalizando meios para reconhecer o trabalhador como membro

de uma coletividade, compreendo os seguintes critérios: a) as convenções coletivas, classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Este consolida o conceito de classificação fundamentado no modelo de produção Taylorista-Fordista, implementando padrões de formação para o emprego, a carreira e a remuneração (RAMOS, 2006, p. 42).

De acordo com Souza (2010, p. 134),

> [...] a nova cultura empresarial tem buscado construir na classe trabalhadora talvez a mais importante de todas as competências no atual estágio de desenvolvimento do capital: a capacidade para assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças que se impõem ao trabalhador no contexto do processo de trabalho e de produção. De modo geral, essas são as competências necessárias à conformação psicofísica do trabalhador aos novos métodos e processos de trabalho e de produção que se consubstanciam na captura da subjetividade operária em nome de uma nova dinâmica de subsunção real do trabalho ao capital.

A educação no plano das determinações abrange as relações sociais, são constituídas de relações historicizadas, e apresentam-se como um campo de disputa hegemônica na perspectiva de articular as concepções, como a organização dos processos e dos conteúdos educativos nas escolas e nas diferentes esferas da vida social, mediante os interesses de classe (FRIGOTTO, 2003).

As Políticas educacionais e os organismos multilaterais

Como resultado da modernização instalada pelo sistema produtivo, a escola tornou-se a forma principal e dominante da educação; é utilizada como instrumento que possibilita a passagem do homem das “trevas às luzes, da ignorância ao saber, da barbárie à civilização, e da condição de súditos à de cidadãos” (SAVIANI, 2015, p. 39).

Ao longo da história, a educação tem passado por políticas educacionais que fundamentam e promovem reformas no ensino, fomentando projetos que têm como função reproduzir os interesses da burguesia, com um viés de ajuda social.

Na década de 1990, foi atribuído à educação dos países da América Latina e Caribe o dever de sustentar e desenvolver a competitividade, como resultado de reformas advindas dos organismos multilaterais, com projetos iniciados no governo Itamar Franco, com o Plano Decenal, também implementados no governo Fernando Henrique Cardoso.

Uma das propostas mais importantes direcionadas aos países emergentes, é a Declaração mundial sobre a Educação para Todos, determinada durante a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990 (TORRES, 2001).

A conferência foi patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e pelo Banco

Mundial, no qual, determinaram as metas de alfabetização e de escolarização universais, direcionadas aos países com maior taxa de analfabetismo do mundo, englobando Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como "E 9". Os países deveriam implementar as diretrizes educacionais que visavam a impulsionar as políticas educacionais, advindas e articuladas ao Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Education for All - EFA), coordenado pela UNESCO (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48).

Torres (2001, p. 20-21) afirma que a "Educação para Todos" equivale à "Educação Básica para Todos", uma educação que possa satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), das crianças, jovens e adultos, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes, indispensáveis para satisfazer às necessidades básicas: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho digno; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida 6) tomada de decisão consciente; e 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

Por meio do documento *Transformacíon productiva con equidad*, reafirmou-se a necessidade de mudanças educacionais advindas da reestruturação produtiva, e no ano de 1992, a CEPAL publicou o documento denominado *Educación y conocimiento: eje de la transformación produtiva com equidade*, em conjunto com a UNESCO, estabelecendo diretrizes para ações políticas e para instituições, favorecendo o vínculo entre educação, conhecimento e

desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. No documento intitulado *Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors, com o apoio da UNESCO, apontam-se as tendências e as necessidades para a educação, com o foco no desemprego, na exclusão social e nas desigualdades sociais. Os apontamentos descritos nesse documento indicam os problemas vivenciados pela população a serem resolvidos no próximo século, incentivando a educação ao longo da vida (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As diretrizes educacionais foram construídas direcionadas para o mundo do trabalho, legitimando o discurso de que é necessário aprender a aprender ao longo da vida, por meio dos quatro pilares da educação: *Aprender a conhecer*; *Aprender a fazer*; *Aprender a conviver*; *Aprender a ser* (DELORS, 2010, p. 31).

As recomendações estabelecidas no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado Educação Um Tesouro a Descobrir (1996), determina que por meio do conceito de educação ao longo da vida, é necessário incrementar a capacidade de autonomia e de discernimento, bem como a responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo, assim como:

> não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com outros, o carisma natural de cada um (DELORS, 2010, p. 14).

Muitas das reformas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990 foram implementadas embasadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que propiciou a inclusão de novas habilidades e competências, respondendo aos interesses do mercado de trabalho, possibilitando descentralizar o poder e as responsabilidades do Estado em relação à educação pública.

Compartilhando as responsabilidades pela educação, o Estado associa-se a entidades públicas não governamentais e a iniciativas privadas, afirmando o velho discurso do dever da social democracia: se a educação é questão pública, não é necessariamente estatal; resultado de tal acordo são o Programa de Educação para a Competitividade (PROEDUC) e o Plano Nacional de Reclassificação do trabalhador (PLANFOR) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 98).

Segundo Leher (1999), entidades como o Banco Mundial atuam na estrutura do sistema educacional dos países periféricos, redefinindo os sistemas, por meio da relação governabilidade e segurança, podendo ser observados nas características ideológicas que fundamentam as reformas educacionais.

O momento histórico despertava a "preocupação da nação" em investir diretamente em programas relacionados às necessidades educacionais de países "possivelmente sensíveis ao comunismo", por meio de programas direcionados as escolas técnicas, ligadas a questões de saúde e ao controle da natalidade, viabilizando mudanças estruturais na economia dos países. Exemplo de projeto articulado com interesse por organizações multilaterais é o projeto

"revolução verde", destinado a países de Terceiro Mundo (LEHER, 1999).

Frigotto (2003, p. 26) contribui com uma análise da perspectiva das classes dominantes, que historicamente interferem na educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores, defendendo que a função social da educação deve ser de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando a função social da educação a responder às demandas do capital.

De acordo com Novaes (2014, p. 184)

> Na atual fase do capitalismo financeirizado, não há mais possibilidades de oferecer ao povo outras propostas que não uma escola de péssima qualidade para as maiorias, o desemprego estrutural, a prisão, a repressão para aqueles que tentam contestar a nova ordem ou no máximo o subemprego e o incentivo à abertura de pequenas empresas, onde os trabalhadores executam uma atividade extenuante, numa aparente liberdade e independência.

Exemplo de projeto estruturado por diretrizes de ensino capitalista é o ensino do empreendedorismo, que atende às demandas do mercado e implementa a ideologia do capital, moldando educandos desde o ensino fundamental a serem empreendedores de si próprios. Trata-se de uma grande falácia, devido ao número de empresas formais que abrem e logo fecham, por não conseguirem suportar financeiramente a concorrência cruel do mercado. Trata-se também de um novo produto, com um viés de ajuda social, comercializado pelos empreendedores do mercado educacional, público e privado, consumido pela clientela ao longo

da vida, internalizando habilidades, atitudes, comportamentos e sentimentos que forçam a submissão dos cidadãos ao capital.

O ensino do empreendedorismo no Brasil

O ensino do empreendedorismo foi difundido no Brasil por professores e entusiastas do empreendedorismo, pelo motivo de ser primordial para o desenvolvimento econômico do país (LOPES, 2017).

Segundo Dornelas (2017, p. 20), "a palavra *empreendedor* (entrepreneur) tem origem francesa e quer dizer aquele que assume riscos e começa algo novo".

Schumpeter (apud DEGEN, 2005, p. 1) afirma:

> O empreendedor é o agente do processo de destruição criativa que, [...] é o impulso fundamental que aciona e mantém em marcha o motor capitalista, constantemente criando novos produtos, novos métodos de produção, novos mercados e, implacavelmente, sobrepondo-se aos antigos métodos menos eficientes e mais caros.

Para Schumpeter (1947, apud CHIAVENATO, 2005, p. 5), "o empreendedor é a pessoa que destrói a ordem econômica existente graças à introdução no mercado de novos produtos/serviços, pela criação de novas formas de gestão ou pela exploração de novos recursos, materiais e tecnologias".

Segundo Chiavenato (2005), o empreendedor é a pessoa que consegue fazer as coisas acontecerem pelo fato de ser dotado de sensibilidade para os negócios. O empreendedor tem tino financeiro

e a capacidade de identificar oportunidades, transformar ideais em realidade, com o intuito de beneficiar a si próprio e beneficiar a comunidade que está a sua volta; possui um alto nível de energia, demonstra imaginação e perseverança.

Para Degen (2005, p. 5), um dos pontos principais para o sucesso do projeto e do empreendedor é ter "a habilidade em evitar o rápido esgotamento da oportunidade, promovendo sua ampliação até se obter um negócio estabilizado, representa o sucesso neste estágio", que requer do empreendedor habilidades em relação às instabilidades do mercado e principalmente em relação à cruel concorrência dentro e fora do nicho de mercado.

Dornelas (2017) esclarece que, na década de 1990, o movimento do empreendedorismo começou a tomar forma no Brasil, com a criação do SEBRAE e da Sociedade Brasileira para Exportação de Software (Softex). O reflexo do crescimento do empreendedorismo no Brasil foi observado pela criação dos programas: Programa Brasil Empreendedor, do Governo Federal, que vigorou de 1999 até 2002, realizando mais de 5 milhões de operações de créditos. Como fomento ao empreendedorismo, ações voltadas à capacitação do Empreendedor foram propiciadas; o programa Empretec e o Jovem Empreendedor do SEBRAE, foram líderes em procura por parte dos empreendedores.

Houve, ainda, o movimento de criação de empresas, como a Pontocom, no período de 1999 a 2000, empresas *startup* de internet, desenvolvendo sites de comércio eletrônico, redes sociais e aplicativos para celulares e *tablets,* por meio de investidores-anjo, como incentivos ao crescimento de incubadoras, à evolução da

legislação em prol das micro e pequenas empresas, como a instituição do simples e o programa empreendedor individual, processo que foi alicerçado pelo trabalho empreendido por empresários, por políticos e pela classe hegemônica, incentivando e divulgando o empreendedorismo na mídia (DORNELAS, 2017).

A Educação Empreendedora o e Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos na Cidade de Marília

No livro *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas – SEBRAE*, as diretrizes educacionais para o empreendedorismo são apresentadas pelas autoras Lopes e Teixeira (2010), que apontam as habilidades e as competências a serem implementadas, fundamentadas nas recomendações da UNESCO, no documento da educação para o século XXI.

Com o objetivo de disseminar a cultura empreendedora, por meio do projeto *Jovens Empreendedores Primeiros Passos,* as diretrizes educacionais da Educação Empreendedora, também denominada Pedagogia Empreendedora, internaliza a consciência de trabalho nas crianças e incentiva a busca da inserção do indivíduo no mercado de trabalho e a criarem o próprio negócio (SEBRAE, 2019).

As diretrizes educacionais da Educação Empreendedora propõem utilizar uma metodologia semiaberta, com atividades adequadas à faixa etária dos alunos, utilizando jogos, dinâmicas, pesquisas intra e extraclasses, com um viés lúdico, ao plano de negócios, com foco no empreendedorismo sistêmico e sustentável, por meio da cultura da cooperação, inovação, ecossustentabilidade,

ética e cidadania, para alunos de 06 a 14 anos do ensino fundamental (SEBRAE, 2019).

Segundo Lopes e Teixeira (2010), o ensino do empreendedorismo decorre do alerta feito pelo Escritório Internacional do Trabalho (ILO/UM, 2010), no qual estima-se que 212 milhões de pessoas estariam desempregadas, representando 6,6% da população ativa global, e em sua maioria, seriam jovens entre 15 e 24 anos (IOL/UM, 2007).

O SEBRAE implementa a educação empreendedora fundamentado na Lei n° 15.693, de 03 de março de 2015, que criou o Plano Estadual de Educação Empreendedora (PEEE) para inserção do empreendedorismo nas escolas de Ensino Médio e de ensino técnico. Com o intuito de levar a Educação Empreendedora para a Educação Básica, a comissão técnica do PEEE desenvolveu propostas articuladas ao currículo oficial do estado de São Paulo – Programa Educação – Compromisso de São Paulo, alicerçados nos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), modelo adotado como referência desde o ano de 2017.

Os principais autores que fundamentam a teoria da Educação Empreendedora disseminada pelo SEBRAE são Antonio Carlos Gomes da Costa e Fernando Dolabela.

Antonio Carlos Gomes da Costa foi um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pedagogo e defensor dos direitos infanto-juvenil, autor de diversos livros e artigos em prol da promoção e da defesa dos direitos do público infanto-juvenil,

publicados no Brasil e no exterior. Foi diretor-presidente da Modus Faciendi, consultoria que prestava serviços a diversas instituições do Terceiro Setor, entre elas, a Fundação Telefônica e o Instituto Ayrton Senna. Lecionou no ensino supletivo, no ensino Fundamental e Médio. Tornou-se dirigente e técnico de políticas públicas para a infância e a juventude, atuou em órgãos governamentais e não governamentais. Dirigiu a Escola-Febem Barão de Camargos, em Ouro Preto, foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça), e também colaborou na elaboração da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE ALAGOAS, 2011).

Fernando Dolabela é o criador e coordenador de um dos maiores programas de ensino do empreendedorismo no Brasil, para o Ensino Universitário e para o Ensino Básico, por meio da metodologia conhecida como "Oficina do Empreendedor", implementada por aproximadamente 400 instituições de ensino. A metodologia utilizada na Educação Básica é direcionada a crianças de 4 a 17 anos por meio da Pedagogia Empreendedora, implementada nas escolas da rede pública de ensino em 140 municípios brasileiros, abrangendo aproximadamente 10 mil professores e 400 mil alunos. Palestrante em âmbito nacional e internacional, escreveu 12 livros até o momento, entre eles, "O segredo de Luísa". É membro e fundador do World Entrepreneurship Forum, para o qual foi convidado por ser uma das

80 personalidades mundiais que atua na área do empreendedorismo. Fernando Dolabela é membro e fundador da Red EmprendeSur, Emprendedorismo y Innovación en America Latina. É escritor do livro "Quero construir minha história", pioneiro na abordagem dos pais que desejam que os filhos sejam empreendedores (INSTITUTO MILLENIUM, 2020).

Costa (2001), citado por Lopes e Teixeira (2010), contribui com os conceitos de resiliência e protagonismo juvenil. Dolabela (2003), citado por Lopes e Teixeira (2010), contribui com a teoria empreendedora dos sonhos, utilizada como estratégia pedagógica, o autor afirma que a educação empreendedora é fundamentada nos fatores motivacionais, em habilidades comportamentais, formando indivíduos que busquem o sucesso iniciando ou não novas empresas.

Lopes e Teixeira (2010) explicam que, de acordo com o Consórcio para a Educação Empreendedora (2004), as características a serem desenvolvidas pelos alunos por meio da educação empreendedora são: habilidade de reconhecer oportunidades; habilidade de perseguir essas oportunidades, de criar novas ideias e organizar todos os recursos necessários; habilidade de criar e administrar novos negócios; e a habilidade de pensar de forma criativa e crítica, competências que foram determinadas durante o Fórum de treinamento para o Empreendedorismo em Nice/Sofia Antipolis (European Commission, 2002).

Dolabella (2003, p. 16-17) afirma que, se deixamos de ser empreendedores com o passar dos anos, isso é resultado da exposição a valores antiempreendedores, que acontece em decorrência das relações sociais existentes, especificamente durante a educação,

devido ao figurino cultural conservador a que somos submetidos; entretanto, o autor afirma que lidar com crianças é lidar com autênticos empreendedores que ainda não foram contaminados. O autor enfatiza que a origem e a essência do empreendedorismo estão na emoção do indivíduo, na energia que o leva a transformar-se e a transformar sua vida; esse processo instiga-o a buscar realizar seus objetivos (os sonhos).

A pedagogia empreendedora busca diminuir a censura aos sonhos, seja por parte do professor, da família ou da força cultural. O papel do educador é preparar o indivíduo para escolher seus sonhos e assumir as consequências de suas escolhas, tornando-se responsável por analisar a viabilidade da implementação do sonho, por meio de exercícios (de sonhar e realizar o sonho, ao relacionar sonho e visão, ao planejar as etapas do mapa do sonho, relacionar os elementos de suporte na busca por conceber e realizar o sonho, entre outros) que os acompanham até o nível médio (DOLABELA, 2003, p. 65).

A educação empreendedora na cidade de Marília teve início por meio do projeto *Jovens Empreendedores Primeiros Passos* (JEPP), implantado pelo SEBRAE, no ano de 2017, resultado de uma parceria com a Prefeitura Municipal, implantado nas escolas de Ensino Fundamental de tempo integral, e, com a municipalização do ensino na rede municipal no ano de 2019, o projeto foi incluído na grade curricular das escolas de tempo integral e faz parte das oficinas curriculares.

Inicialmente, o projeto foi oferecido para 300 crianças, do 1° ao 5° ano, nas EMEFs Célio Corradi, Nicácia Garcia Gil, Cecília

Alves Guelpa e Nelson Gabaldi, e, por meio do slogan *Jovens Empreendedores Primeiros Passos - uma lição que se aprende desde cedo*, o SEBRAE almeja estender o ensino do empreendedorismo às EMEIs, como citado em entrevistas ao site da prefeitura municipal.

O SEBRAE (2019) esclarece que o curso é desenvolvido especificamente para a Educação Básica; tem como objetivo disseminar a educação e a cultura empreendedora, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, e nas metas estabelecidas nos quatro pilares da educação proposto pela UNESCO.

O projeto *Jovens Empreendedores Primeiros Passos* (JEPP) é composto por nove cursos, que são implantados desde o 1° ao 9º ano do Ensino Básico, entretanto, no presente artigo, abordamos os módulos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As propostas estipuladas nas apostilas são seguidas pelos professores, que acompanham a história de vida dos personagens específicos para cada ano, por meio de temas pré-estabelecidos. Os personagens crescem com o desenrolar da história, assim como os alunos vão crescendo; as características comportamentais dos personagens que são crianças que aprendem a ser empreendedoras devem ser tomados como exemplos pelos alunos. Na prática, desde o primeiro ano, os alunos internalizam conhecimentos de introdução à economia doméstica, aprendem noções de estabelecimentos comerciais, atendimento ao púbico, organização de dados em tabelas, planejamento estratégico, identificação de público-alvo, pesquisa de mercado, estruturação de uma loja, sistema monetário, custo, lucro, prejuízo, compra, venda e concorrência.

No segundo ano, o complemento acontece com noções de receitas e de despesas, de zona urbana e zona rural, de trabalho em equipe. No terceiro ano, o foco é exercitar a comunicação e a atenção com os momentos de venda. No quarto ano, implementa-se a noção de locação e de permuta. No quinto ano, é incluída a noção de como usar o dinheiro público, noções de produtos falsificados e de sonegação fiscal. As propostas das apostilas são pré-estabelecidas, com pressupostos metodológicos da teoria da administração de empresas, marketing, contabilidade, entre outros.

Por meio da pesquisa empírica realizada durante as Feiras do SEBRAE, momento de observação direta do objeto de estudo, presenciamos o quanto as crianças são expostas às diretrizes educacionais que as levam a pensar e a agir de acordo com a ideologia capitalista.

Nas aulas de educação empreendedora, as crianças são levadas a se comportarem como se tivessem em um dia de trabalho, são apresentadas a ideologia empreendedora, aprendem a necessidade (econômica e financeira) de ter um desejo a ser realizado, um desejo de ter algo/objeto, ou de ser alguém idealizado, almejado, ser um homem de um novo tipo, um homem empresarial, um empreendedor.

Após estruturar o sonho a ser alcançado (no caso da Feira pode ser um objeto, ou um produto/serviço a ser comercializado/alugado), estimula-se o planejamento das etapas e das metas a serem atingidas, aplica-se o estudo de mercado que é sugerido na apostila; a pesquisa de mercado é realizada com os colegas de turma e das outras salas, com os professores e os funcionários da escola, para

descobrir quais são os produtos que os possíveis consumidores podem adquirir no dia da Feira do SEBRAE, após este processo viabilizam a produção das mercadorias.

Na sequência, estrutura-se o planejamento dos produtos a serem produzidos que sejam viáveis financeiramente e comercialmente, e são produzidos em massa pelos alunos, pelos professores e pela comunidade escolar, meses antes de a Feira acontecer, aos comandos da professora "de que é preciso fazer os produtos com capricho, senão o cliente não compra, sinal de prejuízo". Pode haver produtos doados, como mudas de plantas, ervas aromáticas, vasos para planta, sabonetes, baldes reciclados ou novos, CDs velhos ou novos, garrafas pet ou de vidro, latas recicláveis, entre outros.

O planejamento estratégico para arrecadar os recursos financeiros e os materiais que possam alicerçar as etapas do desenvolvimento dos processos também são propostos nas apostilas; a estratégia de arrecadação é por meio de empréstimos, doações, entre outros.

O momento da produção das mercadorias em massa nos remete aos modelos de produção e de reestruturação produtiva, de forma alienada, internalizando nas crianças o sentido de haver a necessidade de se produzir em grandes quantidades, em uma certa velocidade, em diferentes etapas da produção, internalizando o pensamento de que é preciso vender e conseguir ter lucro sobre a venda. Esse processo acontece sem que os alunos percebam o quanto eles se esforçaram para produzir tamanha quantidade de produtos; também não percebem os sentidos do trabalho internalizados durante o processo, aceitando participar de forma dócil de tal

processo de subserviência ao modelo produtivo implantado. Não se dão conta do esforço que fazem em nome do coletivo, não se dão conta de que estão internalizando processos produtivos intrínsecos ao sistema capitalista de produção.

Os processos são internalizados de forma lúdica, inspirados nas propostas das apostilas, quando existe o discurso de que chegou o momento da produção, e que todos têm de ajudar e se comprometer com a produção. Logo na próxima atividade, instigam as crianças a continuarem a produzir, e mais à frente, enfatizam que é necessário produzir mais um pouco, modelo que é justificado pelo motivo de que haverá uma recompensa, que satisfaça a troca do esforço físico e mental implementado pelas crianças em suas atividades laborais, passando a ter seu esforço valorizado pelo mercado, pela concorrência e pelo homem no momento da venda/aquisição do objeto pelo consumidor.

Dessa forma, as crianças aprendem na prática os quatro pilares da educação, focados no aprender a aprender, no aprender a empreender, aprendendo a ser e a fazer; aprendem também a serem qualificados para o mercado de trabalho, ao terem o comportamento social moldado de forma disciplinadora, a favor do capital.

No momento da venda, aprendem na prática como atuar profissionalmente vendendo produtos, disputando consumidores, internalizando hábitos de disputa entre colegas de classes, idealizando serem concorrentes no mercado varejista. Muitas crianças internalizam tais comportamentos e passam a manter hábitos de disputa e de individualismo constantemente.

As crianças contradizem o que foi imposto a elas, demonstrando que têm consciência do que estão vivenciando e que aquele momento em que atuam como vendedores ou caixas, gritando "vem comprar na banca dos temperos naturais! Abaixamos o preço! Agora tudo em promoção!" não representa o mundo delas, esse faz parte do mundo dos adultos e, muitas vezes, dá vergonha ficar na posição de vendedor, e elas demonstram por meio de gestos, olhares, postura, comportamento, falas em baixo tom, que não se sentem confortáveis com tal situação.

Exercer uma função dentro do sistema produtivo, de acordo com a divisão social do trabalho, demonstra um futuro que é imposto à classe popular e pobre, reproduzindo as formas de trabalho, a forma de pensar e de agir, intrínseco ao espaço político, econômico, social e cultural em que estão inseridos.

Considerações finais

> A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes" [..] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

A educação para o empreendedorismo consiste em um discurso apresentado como novo, porém, edificado sobre os antigos princípios do liberalismo clássico, revestido de uma linguagem moderna, embasada no modelo das competências, nos pressupostos da teoria do capital humano e dos discursos da empregabilidade (COAN, 2011, p. 40).

Em contradição à imagem divulgada pelo empreendedorismo de que o jovem é independente e realizado na sua profissão, a educação empreendedora tem por intuito construir um jovem adequado à realidade do trabalho, por meio da precarização, sem direitos e garantias sociais, tornando-o responsável pelo seu ocasional fracasso (SOUZA, 2006).

A educação é incluída no contexto da assistência social; é resultante da ideia de um ciclo de pobreza autoalimentado, reflexo das baixas aspirações e carências no cuidado com a criança. Isso se reflete em fracasso no mercado de trabalho e em pobreza das gerações posteriores (GENTILI, 1995).

O ensino do empreendedorismo legitima, por meio de sua ideologia, a existência da necessidade de moldar a classe popular e pobre, disciplina-los a não se revoltarem contra as imposições da burguesia, conduzindo-os a desenvolverem habilidades e competências para a subserviência ao sistema, aos modos flexíveis. As ferramentas disciplinadoras da mente e do corpo, como as regras comportamentais, advindas da divisão social e técnica do trabalho, utilizadas para padronizar as ações humanas, são intrínsecas às relações sociais e à educação capitalista. Aos modos da guerra híbrida, o empreendedorismo vinculado à educação, destrói por

dentro, o sistema educacional, o sentido de emancipação humana que a educação poderia proporcionar.

O ensino do empreendedorismo internaliza pensamentos, sentimentos e propicia vivências vinculadas às profissões possíveis que essas crianças podem assumir no meio social em que estão inseridas, no presente ou no futuro. O modelo vivenciado pelas crianças durante as práticas alienantes de produção e de venda são reflexo da divisão social do trabalho e da fragmentação dos processos produtivos, fomentando a prática do saber fazer e do saber ser cada vez mais flexível e submisso à captura de sua subjetividade.

O desejo de ser o empreendedor em consequência do trabalho humano e a forma que se assume, "um novo cidadão", valorizado pelo mercado e pela humanidade mediante a guerra da concorrência, em ser o que o mercado determina como objeto de consumo ou desejo, "uma nova mercadoria", ou objeto/posição social de desejo assumido temporariamente "um homem de um novo tipo", assumindo a forma de igualdade dos produtos do mercado, até que esse não consiga mais se manter devido à concorrência e às imposições do sistema, é o fetiche explicado por Marx (1987).

Novaes (2014, p. 181), afirma que "nosso capitalismo permanece alicerçado na alienação do trabalho, do produto do trabalho, de si e da civilização humana. Trabalha-se simplesmente para sobreviver".

O empreendedorismo acaba por atingir o que o trabalhador tem de mais precioso em sua vida, seus filhos, que estão aprendendo a ser trabalhadores como seus pais, desde a mais tenra idade, como

uma sina, já que o sistema e a burguesia os limitam, por meio de uma educação precarizada, de baixa qualidade e alienante, não possibilitando outra alternativa que seja aceitarem pacificamente a flexibilização e a fragmentação dos processos, no sentido de precarização. Ser empreendedor de si mesmo nada mais é que gerenciar a subsistência da própria vida, para manter-se vivo dentro do sistema capitalista de produção.

Referências

BATISTA, R. L. **A educação profissional na década neoliberal:** O caso do Planfor. 2002. 188 f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, São Paulo, 2002.

BRABO, T. S. A. M. (org.). **Direitos humanos, ética, trabalho e educação**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 15.693, de 3 de março de 2015**. Estabelece o Plano Estadual de educação empreendedora, Assembleia legislativa do ESTADO de São Paulo, São Paulo, SP, 03 de mar. 2015. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15693-03.03.2015.html. Acesso em: 04 nov. 2019.

CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia:** dicionário crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo:** dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2005.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo:** Implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE ALAGOAS. **Morre Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos redatores do ECA.** Brasil. Disponível em: http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2011/marco/morre-antonio-carlos-gomes-da-costa-um-dos-redatores-do-eca. Acesso em: 07 maio. 2020.

DAL RI, N. M. (Org). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevidéu: ed. Procas, 2010**.**

DEGEN, R. J. **O empreendedor:** fundamentos da iniciativa empresarial. 8. ed. São Paulo: Makron Books, 2005.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora:** O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável. São Paulo. Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa.** São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

DORNELAS, J. **Empreendedorismo:** transformando ideias em negócios. 6. ed. São Paulo: Empreende/Atlas, 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise de capitalismo real.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública / Michael W. Apple...| *et al.*|; Pablo Gentili (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação).

IANNI, O. (org.). **Karl Marx:** sociologia. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. 3. ed. São Paulo: Ática, 1982.

______. **Karl Marx:** sociologia. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

INSTITUTO MILLENIUM. **Especialistas e convidados.** Brasil. Disponível em: https://www.institutomillenium.org.br/author/fernandodolabela/. Acesso em: 10 jan. 2020.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** As relações de produção e a educação do trabalhador. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, 3. n. 03, p.19–30, 1999. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

LOPES, R. M. A. (org). **Educação empreendedora:** conceitos, modelos e práticas. São Paulo: Sebrae, 2010.

_____. **Ensino de empreendedorismo no Brasil:** panorama, tendências e melhores práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, (Mundo do Trabalho), 2008.

NOAVES, H. T. (org.). **Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital.** Marília: Lutas Anticapital, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA. **Chefe do Executivo assina renovação com o Programa "Jovens Empreendedores" do Sebrae.** Marília, 03 dez. 2019. Disponível em: https://www.marilia.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/5980. Acesso em: 15 dez. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA. **Sebrae conclui capacitação para início do 'Jovens Empreendedores' nas escolas.** Marília, 24 mar. 2017. Disponível em: https://www.marilia.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/2615. Acesso em: 26 jun. 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SMITH, A. A economia clássica. Textos. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978.

SAMPAIO, M. G. **A pedagogia empreendedora e o projeto jovens empreendedores nas escolas de ensino fundamental na cidade de Marília:** Uma análise crítica. 2019. 172 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, São Paulo, 2019.

SANTOS, L. S. **Modelo de implantação de educação para o trabalho:** um estudo de caso. 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação. Campinas. Autores associados, 2015. (coleção memória da educação).

SEBRAE. **Pequenos negócios em números**. São Paulo, 07 jun. 2018. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/sp/sebraeaz/pequenos-negocios-em-numeros,12e8794363447510VgnVCM1000004c00210 aRCRD. Acesso em: 10 out. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. (org.). **Trabalho, educação e sociabilidade.** Amélia Kimiko Noma ... [*et al.*]. 1.ed. Maringá: Praxis : Massoni, 2010. p.316.

TORRES, R. M. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Educação: um tesouro para descobrir. 96. ed. Brasília: CNPq/IBICT/UNESCO, 2010, Brasil. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-ae5aa6fd-697b-4117-b1a0-39959326d252. Acesso em: 13 jan. 2020.

As propostas educacionais em Florestan Fernandes: a candidatura no Partido dos Trabalhadores (PT) em 1986

Julio Hideyshi Okumura[17]

Florestan Fernandes certamente foi um dos intelectuais brasileiros mais importantes do século XX. Sua obra e trajetória ultrapassa as paredes da universidade e se faz presente nos debates dos movimentos sociais (como o casa de um dos principais movimentos sociais da América Latima, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, no qual utiliza seu pensamento educacional como base de sua forma de construir a pedagogia que conduz suas práticas educativas).

O menino Vicente[18] e o homem Florestan Fernandes se fundiram em sua trajetória, pois havia em sua postura como cidadão e cientista a clara posição que os fundiam: o Vicente que sempre pensou, refletiu e se preocupou com os "de baixo" e observou as contradições sociais de tal prisma e o Florestan Fernandes que conquistou grande prestígio acadêmico na Universidade de São Paulo (USP) e em suas obras magistrais nas quais, segundo relato de

[17] Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Marília. Atualmente cursa doutorado em educação pelo programa de pós-graduação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Marília.

[18] Nome dado a Florestan quando pequeno por sua madrinha. Ela dizia que o nome Florestan não combinava com sua condição social.

Heloísa Fernandes[19], sua filha, conseguir tratar em suas pesquisas como cientísta social as feridas históricas brasileiras, a saber: a condição do negro, os índio tupinambas, a educação pública e o desenvolvimento histórico, economico, social, cultural e político do modo de produção capitalista brasileiro.

Traçando uma síntese de sua história, Florestan Fernandes nasceu em 1922, na cidade de São Paulo. Sua infância, como Vicente, foi marcada pela pobreza e pelo duro trabalho nas ruas de São Paulo. Ele teve que deixar a escola aos 9 anos para trabalhar em diversos subtrabalhos para ajudar a manter a sua casa junto a sua mãe, Maria Fernandes. Mais tarde, volta a escola, no curso de madureza, conseguindo se formar e entrar na Universidade de São Paulo no curso de Ciências Sociais na década de 1940. Como acadêmico, com grandes dificuldades de acompanhar os estudos, o jovem esforçado, se forma e se destaca como estudante. Nos anos seguintes, produz relevantes obras conquistando prestígio acadêmico como cientísta social. No final de 1950, se engaja como militante na "Campanha em defesa da escola pública", momento em que lutou contra as investidas dos setores privatistas e confessionais que, grosso modo, solicitava por meio da atuação do Deputado Carlos Frederico Werneck de Lacerda (UDN), espaços legais na composição e texto da primeira Lei de Diretrizes de Bases da educação (LDB de 1961) para contemplação de seus projetos. Mais tarde, em 1969, no governo militar, por meio do Ato Institucional 5, foi obrigado a se aposentar compulsoriamente e se exilar em Toronto – Canadá. Florestan Fernandes volta ao Brasil em meados de 1970 para

[19] Documentário sobre Florestan Fernandes denominado "Entenda a importância do pensamento de Florestan Fernandes" publicado pelo Grupo Editorial Global (1994).

lecionar na pós-graduação da PUC-SP. Nesse contexto, final de 1970 e na década de 1980, devido a efervescência social do contexto de "redemocratização" no Brasil, é convidado a compor o Partido dos Trabalhadores (PT) para tentar a se eleger como deputado federal constituinte. Ele consegue a candidatura e participa desse momento tão importante da história política brasileira como representante da classe trabalhadora lutando por causas históricas, entre elas, a educação pública. O autor falece no dia 10 de agosto de 1995 por complicações médicas.

Como vimos em sua trajetória, Florestan Fernandes participou de importantes debates sobre a educação pública no Brasil nos principais momentos em que o tema estava em debate na segunda metade do século XX: Lei de Diretrizes de Bases de 1961 e Constituição de 1988. Sua pauta se embasava, entre outras questões, aos dilemas históricos da escola pública brasileira.

O presente artigo fez parte da pesquisa que fizemos no mestrado. O objetivo do trabalho foi de compreender as propostas, debates e pensamento em Florestan Fernandes sobre o tema educação na experiência como deputado federal na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), em 1987-1988. Já aqui, o nosso objetivo é analisar as propostas relacionadas ao tema educação expressas pelo autor no momento da candidatura para deputado federal constituinte em 1986.

Nossa pesquisa é de natureza bibliográfica. Utilizaremos como fonte as obras do próprio autor: Fernandes (1988, 1989, 1995 e 2006). Nosso foco, como já dito, será o tema: educação.

Vale salientar que há poucas pesquisas que relacionam o autor com o tema educação[20] e, se filtrarmos especificamente o tema aqui tratado, não há nenhuma. Contudo, felizmente, pelo fato de comemorarmos em 2020 os 100 anos do nascimento de Florestan Fernandes, tivemos importantes republicações (por exemplo: O desafio educacional e Universidades Brasileira: reforma ou revolução?) pela editora Expressão Popular e muitos trabalhos e ventos em comemoração ao seu nome. Também, vimos que nesses anos que o nome do autor foi imensamente clamado pelas universidade e canais, principalmente, por meio de encontros virtuais e debates realizados nas principais plataformas para esse fim.

Para o que nos propomos, o artigo será organizado em dois principais pontos: a filiação no Partido dos Trabalhadores (PT) e a campanha propostas.

[20] Nos bancos de dados e periódicos, apesar de sua significativa obra na área educacional, ao pesquisar se existem trabalhos que enfoquem o mesmo tema aqui proposto, não há ainda nenhum que se dedicou a essa temática. Em linhas gerais, há 695 trabalhos registrados, de 1940 a 2019, quando se utiliza o termo "Florestan Fernandes" na busca "por assunto", 63 trabalhos se selecionamos como filtro "por título" e, quando se utiliza o termo "Florestan Fernandes e educação" na busca "por assunto", há 3 trabalhos registrado e, "por título", há 11 trabalhos registrados no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[20]. Em outro banco de dados e periódicos, Scientific Electronic Library Online (SciELO)[20], há 35 e 17 registros quando se utiliza o termo "Florestan Fernandes" e "Florestan Fernandes e educação", respectivamente. Nos bancos de dados e periódicos da Unesp (Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho")[20], utilizando os mesmos termos ("Florestan Fernandes" e "Florestam Fernandes e educação"), quando se utiliza como filtro "por assunto" e "por título", há 115/75 e 13/7 registrados. Na biblioteca de teses e dissertações da USP (Universidade de São Paulo)[20], utilizando os mesmos termos e o filtro "por título"[20], há 5/0 e, na base Acervus, da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)[20], adicionando o termo "por assunto", há 44/51 e 1/10.

Florestan Fernandes: filiação no Partido dos Trabalhadores (PT) e campanha política

Perceber que a estrutura ideológica, política e histórica no Brasil sempre esteve entrelaçada com o passado colonial escravista e que o capitalismo implantado em nosso país, com o passar do tempo, se aprofundou na dependência sob custódia do imperialismo, foi um dos vários pontos que expandiram (ou avançaram) a compreensão de Florestan Fernandes de que pequenas reformas sociais seriam importantes para o progresso, mas certamente não levariam ao caminho de possíveis revoluções rumo a transformações estruturais que modificariam o modo de produção capitalista para o socialista (FERNANDES, 2005; 1995).

A transcendência do caráter exclusivista e contrarrevolucionário da classe dominante[21] permanente permeou toda a

[21] Na explicação de Fernandes (2015, p. 94-95) sobre as contrarrevoluções que ocorrem no América Latina: "A 'interrupção das revoluções' apresenta-se como um fenômeno político repetitivo. Com frequência, poder-se-ia dizer, o que entra em jogo é o próprio aborto da revolução burguesa. A base econômica social do desenvolvimento capitalista faz com que, na grande maioria dos países da América Latina, os estratos burgueses sejam muito débeis, em porte e em capacidade de decisão. Em síntese, as 'condições objetivas' da transformação capitalista são demasiado francas e descontínuas para alimentar saltos constantes em suas 'condições subjetivas'. A busca das 'vantagens' do pequeno número' sofre uma erosão destrutiva, em termos da mentalidade capitalista, compelindo a burguesia, coletivamente, a privilegiar suas relações com o mercado mundial, a fortalecer unilateralmente sua posição de poder e a evitar riscos que podem ser transferidos para os "parceiros externos" e para a coletividade, pela mediação do mercado externo, da dominação paternalista ou do Estado. Como consequência, o período de transição neocolonial é muito prolongado, na maioria dos países, pela qual verdadeiras burguesias compradoras utilizam o monopólio do poder político como elemento de barganha nas transições mercantis com o exterior. Nos poucos países em que isso não acontece, por sua vez, as classes burguesas segregam mais ou menos (às vezes quase completamente) o Estado da Nação, tomando através do primeiro decisões políticas em nome desta: o que provoca uma extrema exacerbação do elemento político inerente ao capitalismo e retira da transformação capitalista, em escala variável, o potencial de pressão das classes trabalhadoras. Por isso, de uma perspectiva externa superficial, tudo 'parece igual' ou 'cinzento' na América Latina e a mudança social progressista – mesmo a que surge de situações revolucionarias – parece um 'fator de reforço' do status quo sobre as 'revoluções interrompidas'".

história em grande parte dos países da América Latina. A liberdade, a fraternidade e a igualdade exclamada pela Revolução Burguesa Francesa (1789), a qual preconizava a construção de uma nova sociedade que tinha como norte a postura democrática, está distante de ser conquistada pela periferia do capital, como é o caso do Brasil. Segundo Fernandes (1995), o advento das ditaduras militares (ou civil/empresarial[22]-militares) ocorridas em diversos países na América do Sul demostrou claramente que o comportamento da burguesia nativa sob orientação – ideológica e econômica – dos países centrais não estão enraizados em suas bases primárias pregadas pelo movimento a priori. Pelo contrário, expressam uma contrarrevolução permanente intencional e arquitetada para a conservação dos seus privilégios e para a acumulação e apropriação do capitalismo central (FERNANDES, 2015).

Ou seja, os problemas sociais brasileiros e de grande parte da América Latina, na visão de Fernandes (1995), permanecem porque a própria burguesia nativa coage e estanca seu progresso de transformação, preconizando fundamentalmente dois pontos: seus privilégios como classe e a permanência dos lucros para ambos, isto é, burguesia nativa e capitalismo central.

Como afirmava Fernandes (1966), a LDB promulgada em 1961 e as políticas educacionais dos governos militares suscitaram grandes impactos no alastramento do abismo entre as oportunidades educacionais ofertadas aos ricos e aos pobres[23]. Assim sendo, como

---

[22] Dreiffus, René Armand. 1964: a conquista do Estado – Ação política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

[23] Na visão de Fernandes (1966, p. 537), mais uma vez, a nação sofreu um duro golpe, deixando de conquistar avanços no campo da educação que “[...] possibilitariam a equidade na distribuição das oportunidades educacionais; a conversão das escolas em instituições socializadoras, pondo fim ao

um dos principais direitos, a educação por tornar-se mercadoria e meio de formação e produção de mão de obra especializada, infelizmente, juntou-se à lista de bens que possibilitaram mais uma frente de vasto lucro aos investidores.

Diante esse cenário compreendido por Fernandes (2005), depois de anos de repressão e aprofundamento das relações de dependência econômica e cultural sob a égide do imperialismo junto à burguesia nativa, no final da década de 1970 e início de 1980, ocorrem avanços políticos por intermédio das forças sociais progressistas e democráticas. Depois do extenso período de ditadura empresarial-militar (1964-1985) e intensa opressão política e ideológica, o povo brasileiro se reorganizou para lutar pela "redemocratização".

Nos momentos de maior repressão (final de 1960 com o AI-5 e praticamente toda a década de 1970), os intelectuais moviam-se contra essas forças, mesmo frente ao perigo, por meio de instituições e textos publicados em periódicos. Já em 1980, devido ao declínio do regime, passam a ter outras posturas, transformando-se, assim, em sujeitos mais ativos e coletivos. Outra frente importante que se

---

divórcio existente entre a escolarização e meio social". Vale destacar também que, na compreensão de Fernandes (1976), ao analisar sua participação na campanha "Em Defesa da Escola Pública", em 1959 e 1960, e o resultado das no LBD (1961), comenta que não consegue entender o posicionamento incisivo dos políticos representantes da ala conservadora, aliados ao projeto de Carlos Lacerda, pois as propostas do grupo que se engajava pelas melhorias da escola pública (estruturais e qualitativos) não tinham encadeamento com os ideais, como eles mesmos nomearam, "comunistas" e "agnósticos". Tratava-se somente de propostas progressistas que trariam ao Brasil o desenvolvimento na área educacional que possibilitaria melhores condições para o crescimento e o fortalecimento da democracia e da formação de uma nação moderna. Florestan Fernandes não consegue enxergar "lógica" na postura desse grupo, porque os avanços propostos pela campanha "Em Defesa da Escola Pública" só trariam benefícios, em todos os âmbitos, para o desenvolvimento da nação. Por essa razão, ele considera que o comportamento dos defensores da escola privada frente ao contexto era "sociopático" (OKUMURA, 2019).

levantou para a luta são os libertários representantes da Igreja que, embasados na teologia da libertação[24], constroem e organizam Comunidades Eclesiais de Bases (SOARES, 1997).

Em 1978, surgem diversas manifestações e greves encabeçadas pelos metalúrgicos nas indústrias do ABC, dentre elas, Luiz Inácio Lula da Silva, um dos principais líderes do movimento, e a organização do movimento sindical autônomo, que ficou conhecido como “novo sindicalismo”[25]. O ano seguinte, 1979, também teve grande importância, pois houve a aprovação da Anistia (LEI No 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979) concebida pelo então presidente, general João Batista Figueiredo (SOARES, 1997).

As greves do ABC são uma das respostas da conjuntura política brasileira à repressão e às más condições em que a classe oprimida se encontrava após quase duas décadas. Os sindicatos de diversas frentes trabalhistas se manifestavam mediante mobilizações coletivas que pelejavam por melhores condições de trabalho e remuneração mais justa.

De acordo com Soares (1997), outros líderes se destacavam nesse recorte histórico: Leonel Brizola, Miguel Arraes, Luís Carlos Prestes etc. Ainda, no mesmo período, o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT)[26] tem grande repercussão, principalmente

---

[24] BOFF, Leonardo. **Teologia do cativeiro e da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

[25] Para se aprofundar nesse debate, indica-se: BOITO JÚNIOR, Armando, (org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

[26] O PT surgiu como agente promotor de mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas. Foi oficializado partido político em 10 de fevereiro de 1980, pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral. Disponível em: http://www.pt.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 12 nov. 2018.

dentre os jovens e parte dos intelectuais de renome como Sérgio Buarque de Holanda, Plínio de Arruda Sampaio, Emir Sader, Leonardo Boff, Raul Pont etc.

Dentre os expressivos intelectuais, por meio de um convite mediado por seu filho, Florestan Fernandes Júnior, estava Florestan Fernandes. Em 1986, Florestan Fernandes se filia ao PT para tornar-se deputado constituinte em 1987. Ao ser convidado, Florestan Fernandes faz algumas solicitações a Lula, como a definição de um programa que esclarecesse melhor suas opções políticas e, como núcleo político, a presença e o pensamento da classe trabalhadora (CERQUEIRA, 2004).

As atividades que Florestan Fernandes exercia nesse contexto resumiam-se em duas: a de professor na pós-graduação da PUC/SP e a de articulista na Folha de São Paulo. Ele ministrava cursos numa perspectiva marxista, sobre temas como: autoritarismo político no Brasil e na América Latina em geral, processos revolucionários (por exemplo, a Revolução Cubana), movimentos sociais e partidários. Na atividade como articulista, o autor estava ligado a um jornalismo que constatava as contradições e a realidade dos militantes, pois realizava análises sobre os problemas políticos brasileiros sob perspectiva socialista. Nas suas atividades, tanto os alunos quanto seus leitores, por seu histórico como intelectual e pela profundidade e precisão analítica dos seus textos publicados, apoiavam a sua entrada no partido e sua candidatura para deputado federal. Sua adesão, portanto, estava cada vez mais imperativa. Porém, decisivamente, de acordo com Soares (1997), a inexistência de outras opções políticas que atendessem a suas posições foi uma das

razões essenciais para seu ingresso no PT. A pluralidade de olhares, na América Latina, tinha deixado de ser um aspecto ruim, pois havia a necessidade, por sua fragilidade política, de aglutinar diversas correntes para compor o grupo, e isso era um dos pontos fortes que Florestan Fernandes via na composição do PT.

Ademais, outro fato que chamou a atenção de Florestan Fernandes em participar do PT foi a oportunidade de transformação por meio da convocação para a Assembleia Nacional Constituinte[27]. Florestan Fernandes via como uma boa oportunidade de avançarmos as solicitações históricas da classe trabalhadora e oprimida, recorrente a meio legais, pois estaria em pauta toda a reorganização e os debates da estrutura social, econômica, cultural e política no país. Assim, foi nesse intuito que Florestan Fernandes aceitou participar desse processo como candidato a deputado constituinte pelo PT.

Fernandes (2006, p. 123) comenta que "[...] É essencial, neste momento, despertar nos oprimidos e nas classes trabalhadoras a consciência mais clara possível de seus direitos civis ou políticos e de suas garantias sociais". Florestan Fernandes enxergava em sua candidatura pelo PT a possibilidade de suscitar e formar a consciência e emancipação da classe trabalhadora e dos pobres ante importante momento de luta na efervescente década de 1980.

[27] No dia 1º de fevereiro de 1987, os membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal reuniram-se, unicameralmente, em Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Composta por 559 constituintes, a ANC foi convocada em meio ao processo de transição democrática do país, sendo parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos debates, conflitos, impasses e negociações, foi promulgada, em sessão solene, a sétima Constituição do Brasil. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituinte-de-1987-1988. Acesso em: 23 nov. 2018.

Na candidatura, houve apoio dos diversos grupos que Florestan Fernandes conhecia e acompanhava por causa das muitas pesquisas já realizadas e pelo seu caráter militante em prol dos desfavorecidos desde a sua juventude. Os indígenas, os negros, as mulheres, os trabalhadores fariam parte, sem dúvida, do seu eleitorado. Intelectuais da estirpe de Luís Carlos Prestes queriam sua participação nesse processo, bem como os jovens mais radicais do próprio partido, pelo respeito e admiração por sua obra e coerência de vida (CERQUEIRA, 2004).

Todos esses fatores, em nossa leitura, corroboraram para que Florestan Fernandes concordasse e, por livre e espontânea vontade, aceitasse a parceria com o PT frente ao processo de construção da ANC de 1987-1988. Florestan Fernandes tinha consciência das condições do nosso país e sabia de sua responsabilidade como intelectual público representante da classe trabalhadora ante a imensa luta que teria que enfrentar.

A campanha e propostas

A campanha então se iniciou. Florestan Fernandes se entregou integralmente a candidatura e, com a mesma vontade e tenacidade que sempre teve nas atribuições que a ele eram entregues em sua fase como professor e pesquisador. Ele sabia que o intelectual tinha um papel importante nesse processo formal de eleição e nos debates no interior do partido (CERQUEIRA, 2004).

Em suas palavras:

> A questão, para mim, não é de querer tornar-se deputado federal. Busco empenhar-se a fundo no combate a uma democracia de fachada e aos riscos de uma Constituição ritual, que só presta para esconder o monopólio do poder do estatal e da violência organizada pelos privilegiados (FERNANDES, 2006, p. 123).

Florestan Fernandes tinha outros focos além de conseguir a candidatura como deputado federal. Sua vontade de participar desse importante momento estava alinhada a toda a militância concretizada em suas atuações passadas e, principalmente, à consciência que tinha como pesquisador sobre os dilemas sociais e históricos brasileiros que transcendiam o caráter político e as condições econômicas em todo o período republicano do país.

Sua campanha foi feita com poucos recursos financeiros. O autor praticamente custeou sua empreitada política com venda de livros e auxílios vindos de amigos mais íntimos, como Antônio Candido. As ações eram previstas e outras improvisadas, contando com muita criatividade, coragem e espontaneidade. O candidato a deputado federal petista tinha plena consciência de que o objetivo das eleições não era tão somente a vitória, mas desempenhar o papel de militante-político na formação da consciência de todo o eleitorado com seus discursos e textos. Para ele, os valores socialistas eram indispensáveis para fundamentar os ideais de suas ações, porém, o mais importante era possibilitar a todos a formação da consciência crítica como cidadão, socializar e criar debates e disseminar suas ideias sobre todo o Brasil (SOARES, 1997). Em suas proposições na campanha, Florestan Fernandes salientava que, historicamente, as classes burguesas nunca se interessaram em

constituir e elaborar uma Constituição que tivesse princípios embasados em termos realmente democráticos. As elites, por sua fisiologia histórica, sempre tomaram as rédeas dos processos de elaboração das Cartas Magnas que conduziram legalmente o país. Por isso, apresentou alguns objetivos bases em sua campanha pelo PT:

> 1. Pretendo empenhar-me a fundo na defesa de medidas socialistas que o PT arrola em suas palavras de ordem e que podem, não obstante o caráter retrogrado da burguesia brasileira, ser incorporadas à ordem legal existente. Essas medidas vão do conceito de propriedade privada e de liberdade e autonomia sindicais à conquista de peso e voz pelas classes trabalhadoras na sociedade civil, no controle do funcionamento do Estado e na participação de órgãos do governo que são estratégicos para a elaboração de políticas fundamentais em todas as áreas e para a formulação de programas ou planos concomitantes de solução dos problemas e dilemas históricos que elas pressupõem.
>
> 2. Pretendo acompanhar de modo atento e ativo, com a assessoria de órgãos do PT e a colaboração de juristas, técnicos e especialistas competentes, a formalização de normas constitucionais que digam respeito a problemas candentes, como a natureza do regime de partidos, a reforma agrária, a reforma urbana, a pesquisa científica e tecnológica independente, os direitos civis e políticos, bem como as garantias sociais dos cidadão pertencente às classes trabalhadoras livres e semilivres, do campo e da cidade, à raça negra ou aos tidos como "negros", às categorias sociais e étnicas como os indígenas, os favelados, as mulheres, os menores e os velhos, os aposentados, os inválidos, e os doentes pobres, os

dissidentes e objetores de consciência, os que pretendem conciliar a liberdade sexual à plena condição de cidadão etc.

3. Pretendo combater no sentido de ajudar a carta magna à redução e à eliminação de iniquidades econômicas, sociais e políticas. É impossível, em uma sociedade capitalista, suprimir a distância que separa a desigualdade social da liberdade, da fraternidade humana e da felicidade. Não obstante, é impossível desmascarar pseudos "concessões democráticas", como a proibição de preconceitos de classe, da raça, de cor e de religião, que, no fundo, não contêm nenhum sentido libertário e igualitário. Ao inverso, essas são medidas de defesa da ordem do mais nítido sentido conservador. A igualdade racial, deve ser formalizada sem mistificação, e certas vantagens relativas, de teor compensatório, devem ser conferidas ao negro, como condição natural de sua integração a uma sociedade competitiva e de classe. Por sua vez, o "preconceito de classe" tem sido proibido com a intenção real de impedir os trabalhadores de recorrerem livremente à luta política de classes, enquanto os donos do poder se arrogam esse direito quase como um direito sagrado (oculto pela dominação econômica através da livre empresa, pela dominação cultural através do sistema escolar e da comunicação de massa e da dominação política através do Estado e do governo). A igualdade das religiões perante a lei magna constitui uma medida imperativa, desde que prevaleça o pluralismo religioso em concomitância com o pluralismo ideológico e partidário. Essa não é uma matéria constitucional; deve figurar como tal apenas para garantir a liberdade dos objetivos de consciência, que repudiam deveres impostos pela Estado em assuntos que contrariam a consciência religiosa dos cidadãos, e para impedir que o Estado extravase os limites de sua intervenção na esfera religiosa.

4. Pretendo manter-me fiel a causas e movimentos cujas bandeiras deram sentido a certos momentos da minha vida, como a campanha "Em Defesa da Escola Pública" e o movimento pelas reformas de base. O socialismo proletário implica uma óptica política própria, e ela impõe deveres que não podem ser ignorados ou postos em segundo plano por seus adeptos. As reformas de base possuíam, no seu contexto histórico, o mesmo significado que as lutas do PT adquirem no presente momento. Elas apontam na direção da situação dos proletários, dos oprimidos e excluídos no seio da sociedade nacional. Eles não podem ser mantidos à margem da nação, como se o Brasil fosse um conglomerado de nações desiguais e uma só (constituída pela grande burguesia nacional e estrangeira, presente no país através das multinacionais e dos comandos do imperialismo) se impusesse como a única nação válida! Por isso, defender as reformas de base consiste em propugnar pela revolução democrática. Nessa esfera, a causa mais importante é a dos trabalhadores e da liberdade maior que eles devem ter para alcançar e manter o desenvolvimento independente das classes trabalhadoras, limitar e destruir a dominação de classe burguesa e, dadas as condições históricas correspondentes, lutar pela conquista do poder. Isso quer dizer que a óptica socialista não se restringe à reforma social progressista e que os trabalhadores não esperam de uma Constituição republicana um assistencialismo redentor. Eles necessitam de liberdade maior dos menos iguais, de uma liberdade que vincule a emancipação coletiva dos trabalhadores, por seus próprios meios de luta de classes, à conquista da igualdade social. Portanto, eles não se contentam (nem se poderiam contentar) com uma democracia burguesa "progressista", esclarecida e "humanitária". Para criar uma comunidade política nacional, a Constituição precisa avançar até limites que permitam a existência de premissas econômicas, sociais e políticas de um Estado democrático popular, no qual

a maioria possa manifestar-se como e enquanto tal (não como "maioria relativa" ou "maiorias puramente eleitoral").

5. No que se refere ao ensino, estamos longe das décadas de 1950 e de 1960. Não se trata de restabelecer os alvos da campanha "Em Defesa da Escola Pública", então muito modestos. Daqueles alvos, o que persiste é a necessidade de dotar o país de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional que não consagre unilateralmente os privilégios da minoria e que evite a "privatização do público", que converteu o Estado ditatorial em mola mestra do financiamento e da expansão de um ensino privado de baixíssima qualidade. E, de outro lado, a necessidade de extinguir ou, pelo menos, rever a composição e as atribuições do Conselho Federal de Educação. A esse respeito, procurarei defender com denodo a descentralização do ensino, em todos os níveis, do sentido mais amplo e efetivo, de modo que nos resguardemos em suas mãos todas decisões capitais. As exigências atuais são muitas mais complexas que aquelas com que nos deparamos em 1960. Ocorreu uma explosão educacional na sociedade brasileira. Mas ela foi comandada por necessidades técnicas do capitalismo monopolista nos níveis econômico-financeiro e agroindustrial. Todos os antigos problemas persistem, como o analfabetismo, a evasão escolar, a "má escola" que expulsa ou torna impossível a "boa escola", a educação como privilegio e, em particular, a escolarização como elevador social e como fonte de dominação cultural, meios pelos quais as classes dominantes impõem sua ideologia às outras classes e à nação. É preciso que a nova Constituição monte uma nova estratégia educacional: estimule a formalização de premissas legais que promovam a valorização social permanente do professor; a transformação das escolas em comunidades existenciais dentro das quais os professores, estudantes e os funcionários tenham voz ativa e participação cultural efetiva; e consagre a sala de aula como uma situação

> pedagógica criadora e revolucionária. A escola não será nada se for reduzida a uma cadeia ínfima e menor da dominação cultural e ideológica dos estratos mais conservadores e obscurantistas da sociedade. Por fim, é preciso que a persistente crise fiscal do Estado não seja contornada pela evasão das verbas que devem ser destinadas ao ensino, à diferenciação e ao crescimento quantitativo-qualitativo do sistema escolar. A educação, em suma, não é direito formal. Ela é, ao mesmo tempo, um dever das gerações mais velhas para com as gerações ascendentes, um dever fundamental do Estado, e precisa funcionar como garantia social inviolável do menor, do jovem e do adulto que pretendam dedicar-se aos estudos, mas se achem providos de meios por sua condição socioeconômica. Por isso, a liberdade de ensinar é também uma liberdade de aprender – e não aprender segundo requisitos que emanam da escola concebida como equivalente da fábrica e instrumento da aceleração da acumulação capitalista, porém aprender como meio de autoemancipação do pessoal do seu livre desenvolvimento como ser humano (FERNANDES, 2006, p. 128-132).

Os objetivos da campanha de Florestan Fernandes, expressados por tópicos, levavam, em síntese, o conteúdo de toda a sua militância histórica como defensor dos "de baixo". A luta por melhores condições concretas do povo negro, da mulher, das pessoas com deficiência intelectual e deficiência físico, dos idosos, dos grupos GLS e dos indígenas, e todos os oprimidos ficam evidentes em suas afirmações, bem como a defesa, em mais uma oportunidade, do acesso e permanência de todos na escola pública e da exclusividade da verba pública para o desenvolvimento da escola pública. Florestan Fernandes, por sua maturidade intelectual e experiências vivenciadas no período ditatorial (empresarial-militar),

nesse contexto, entendia que se todos tivessem acesso à escola, devido às especificidades dos problemas sociais brasileiros, não seria o bastante, mas a luta contra a escola "tecnicista" – na qual forma os homens com a mera finalidade de desenvolvimento econômico e aumento da produtividade – constituída pelos militares e a dominação ideológica alienante encabeçada pelas elites (via Estado, mídia, gestão e domínio hegemônico pedagógico), e canalizada na escola, seriam pontos igualmente importantes a serem debatidos.

Florestan Fernandes compreendia que os problemas educacionais da década de 1980 eram outros se comparados aos da década de 1960, quando encabeçou a campanha "Em Defesa da Escola Pública". Todos os problemas na educação brasileira que foram levantados em 1960 a) a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil; b) educação deve ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional); e c) o Estado deve destinar a verba pública somente à educação pública) ainda persistiam na realidade escolar. Florestan Fernandes via que sua participação na construção da nova Carta Magna poderia ser uma chance de retomar esses debates e propor avanços estruturais e pedagógicos que colaborariam para o desenvolvimento de uma educação que possibilitasse a emancipação da classe trabalhadora.

O ambiente escolar e a sala de aula são questões fundamentais para Florestan Fernandes. Para tornar a escola um ambiente educacional que oferecesse a formação da autoconsciência e da autoemancipação da comunidade escolar, fazia-se necessário que as relações entre os sujeitos fossem construídas com bases democráticas.

A escola e a sala de aula, nesse sentido, seriam compreendidas como espaços que possibilitariam as interações entre professores, alunos e funcionários que os dessem sentido e os possibilitassem pensar e deliberar ações correspondentes à realidade do entorno.

Os propósitos educacionais da campanha de Florestan Fernandes nos permitem afirmar que seu pensamento educacional na década de 1980, estão explicitamente atrelados aos ideais socialistas. A ideia da formação da autoconsciência e da autoemancipação da classe trabalhadora e dos oprimidos, por meio do acesso e da autogestão da escola controlada pela comunidade escolar, supostamente traria condições aos desfavorecidos de construírem suas formações e, principalmente, pelo ato coletivo, de se superarem da condição de subalternos.

Florestan Fernandes considerava que o socialismo ensinava que a liberdade, a fraternidade, a igualdade, só poderiam ser conquistadas por meio da formação da autoconsciência e da autoemancipação das classes oprimidas na construção coletiva das ideias e ações. O primordial não consistia em avançar e refinar o conteúdo constitucional, mas, efetivamente, em implantar uma República democrática e popular, que embasasse como força motriz, o principal sujeito histórico, os trabalhadores do campo e da cidade (FERNANDES, 1989).

A experiência na ANC de 1987-1988, se eleito, seria uma forma de representar os oprimidos e tornar a Constituição um instrumento legal de luta e posicionamento político a favor da classe trabalhadora. Fernandes (2006) considerava que o essencial, no momento, era que os “de baixo” conquistassem voz e peso na

sociedade civil e presença atuante nas esferas políticas e na direção e controle das estruturas de poder do Estado. Para ele, sua participação no processo de candidatura e na constituinte, poderia ser uma "arma" para a promoção de uma revolução democrática irrever-sível, de base proletária, popular e, consequentemente, socialista. Sendo assim, Florestan Fernandes tinha em mente objetivos claros em sua possível experiência na construção/organização da nova ANC de 1987-1988. Suas questões prioritárias em sua atividade política como deputado federal foram pensadas a partir dos pontos já citados, porém especificadas em sua campanha em dez tópicos; são eles:

> 1º - As classes não podem ser excluídas do coletivo ativo e permanente da composição, funções e rendimento social do Estado. Urge, portanto, eliminar a monopolização do poder estatal por minorias das "classes dirigentes" e instituir uma forma de democracia que comporte a soberania popular.
>
> 2º - A existência de um quarto poder de fato é uma perversão do Estado democrático. Por isso, é necessário restringir as atribuições das forças armadas à defesa da nação contra ameaças externas comprovadas, penalizar as tentativas de convertê-las em fonte última da autoridade real, extinguir as "leis de defesa do Estado" e ajustar o Conselho de Segurança Nacional às suas atribuições constitucionais.
>
> 3º - A propriedade privada perdeu o caráter de "princípio sagrado e inviolável da ordem pública". Ela tornou-se, especialmente em nosso país, um fator de grave desigualdade de classes, de raça, de distribuição das oportunidades educacionais e de instabilidade política. Cumpre regular claramente as limitações que devem balizar o seu uso social e

delimitar sua expropriação, estatização, federalização e socialização com fins coletivos.

4º - A autonomia das nações não é uma dádiva da natureza e da história. Ela é conquistada numa luta sem trégua contra várias modalidades de colonialismo, neocolonialismo e dependência. Em uma era de internacionalização acelerada e impiedosa do capitalismo monopolista e de expansão agressiva do imperialismo econômico, cultural, político e militar das nações capitalistas hegemônicas e de sua superpotência, os Estados Unidos, é matéria de vida ou de morte introduzir na carta magna medidas constitucionais de proteção de nossos recursos materiais e humanos e de forte incentivo ao desenvolvimento do Brasil como nação independente.

5º - Não é suficiente que a Constituição arrole os direitos civis e políticos fundamentais do cidadão. É preciso conferir às classes trabalhadoras e destituídas as garantias sociais que infundam realidade à universalização de tais direitos civis e políticos entre todos os cidadãos. Só assim se poderão garantir os fundamentos objetivos e subjetivos da existência da soberania popular e, em especial, do inconformismo político e da desobediência civil, fermentos da consciência social crítica e da rebelião popular permanente.

6º - A forma política de democracia e de organização de um Estado de democracia popular não pode ser dissociada da forma política do sistema de partidos e do regime eleitoral. Não basta restringir a interferência do "poder econômico" e impossibilitar a monopolização do poder estatal por "minorias dirigentes". Impõe-se assegurar aos partidos plena liberdade de organização e de competição, bem como impedir que o processo eleitoral sofra constrangimentos e deformações que produzam "efeitos calculados", concebidos para confundir estabilidade política da

ordem existente com monopólio do poder estatal por grupos oligárquicos, plutocrático e tecnocráticos.

7º - A privatização do público tem sido uma tradição milenar no Brasil, em todas as esferas de atividades, da economia à educação, como praxe de um capitalismo selvagem de origem colonial. Chegou a hora de a Constituição colocar um ponto final nessa tradição, proibindo a transferência de renda das classes trabalhadoras e despossuídas para as classes dominantes e capitalistas, por via diretas ou indiretas, forjadas através dos gastos e orçamentos do Estado. Dinheiro público para serviços públicos, como a estatização correspondente do sistema escolar, do sistema de saúde, do sistema bancário, do sistema de transporte, do sistema de moradia popular etc.

8º - Os sindicatos, as federações sindicais, as organizações culturais e os partidos políticos operários constituem os nervos e os músculos da auto- afirmação coletiva das classes trabalhadoras. Cabem-lhes as tarefas políticas, culturais e ideológicas de organizar a maioria para participar da vida da nação e do controle das funções e do rendimento do Estado. É imperativo que medidas constitucionais apropriadas assegurem sua plena liberdade e autonomia, bem como penalizem as autoridades ou os grupos organizados privados que tentem restringir suas atividades, silenciá-los ou fragmentá-los e suprimi-los. Suas reivindicações econômicas, sociais, culturais e políticas são essências para a "defesa da qualidade da vida" e para o "equilíbrio da ordem social democrática". Portanto, nada justifica a omissão de medidas expressas no texto constitucional, que visem a fortalecer os dinamismos construtivos dessas entidades, as únicas que poderão dar vitalidade ao peso e à voz da maioria na sociedade civil e sentido igualitário às intervenções do Estado na sociedade.

9º - Nossa Constituinte tem definido a “proibição” dos preceitos de classe e de raça de forma defensiva para a manutenção da ordem. É inadiável avançar em outra direção. A igualdade de oportunidade não deve ser uma bandeira retórica. Ela precisa ser uma realidade concreta. O genocídio cotidiano de populações indígenas, dos pobres e das populações carentes não adia a necessidade de uma concepção forte de igualdade de oportunidade na carta magna, pois ele não “resolve o problema”, como pensam alguns círculos obscurantistas do poder. Só há um caminho para desobstruir os conflitos e as lutas de classe: ele consiste em reduzir e em eliminar as desigualdades de classe (e em suprimir as classes, uma realização intrinsecamente socialista, para o futuro). Só há um caminho para “pacificar os índios”: ele consiste em conceber autonomia às nações indígenas. Também só há um caminho para acabar com o “preconceito de cor”: ele consiste em proibir e penalizar as manifestações de preconceito, de discriminação e de segregação raciais contra o negro e o mulato. Essas são as pontas extremas da revolução social, que a implementação da democracia no Brasil coloca como exigências históricas imediatas. Enquanto essas pontas não forem desatadas, a democracia permanecerá uma miragem, e a perfeição dos textos constitucionais uma forma refinada de hipocrisia. A reforma agrária decifra essa questão. É impossível conciliar a prepotência e o egoísmo do grande proprietário com as aspirações minúsculas do trabalhador da terra. O nó górdio terá de ser cortado. Desta vez em favor da ponta mais fraca.

10º - A igualdade dos cidadãos perante a lei possui um corolário inevitável: a igualdade das oportunidades educacionais. Democracia exige educação das elites e das classes dominantes para aceitar como iguais e como parceiros (no plano do contrato ou no da vida pública) aqueles que lhes são socialmente “inferiores”. Democracia exige também educação

das classes trabalhadoras e destituídas, tanto para se verem como “cidadãos”, membros prestantes da nação e do Estado, quando para serem desiguais, preservarem sua identidade de classe, raça, de etnia ou de “pobres’. O ideal burguês de uma Constituição niveladora já foi ultrapassado. As contradições econômicas da sociedade capitalista têm de conviver com as outras contradições, que não podem ser eliminadas formalmente ou por meio de ficções constitucionais bem-intencionadas. Por isso, a carta magna terá de prever a revolução educacional, que não foi consumada até hoje, após quase um século de suposto convívio republicano. A ditadura agravou de tal maneira os problemas educacionais que existiam na década de 1960, e as transformações recentes da economia, da sociedade civil, da modernização cultural e social ou da posição do Brasil no mundo foram profundas, que se impõe reedificar todo o sistema educacional, de alta a baixo. A comercialização e a tecnificação do ensino e das pesquisas, a degradação do prestigio e dos salários dos professores, a obsoletização das escolas em todos os graus e a massa de estudantes pobres com várias carências exigem que escola e sociedade sejam pensadas como realidade interdependentes. Só nessa esfera, tão negligenciada no passado, o Congresso Constituinte precisará revelar uma capacidade criadora com mil facetas. E essa tarefa complexa é muito difícil nesta transição para o século XXI, na qual só “educar para a liberdade” é para uma “sociedade democrática” falaciosa, no que se confundia educação com dominação cultural e ideológica, escola como equivalente da fábrica, produzindo a cabeça de milhões de dominados e de subalternizados. Hoje trata-se de educar para que o cidadão conviva e conflite com o trabalhador e, assim, as contradições entre o ser e o vir-a-ser engendrem, historicamente, uma revolução democrática permanente (FERNANDES, 2006, p. 165).

Os tópicos 7º e 10º tratam sobre temas correlacionados à educação. Ambos, mas especialmente o 10º, levantam questões que estão direcionadas pelas suas demandas históricas na luta pela educação brasileira. Os três principais pontos de sua militância pela educação, por exemplo, expressos na década de 1960: a) a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais de dominação vindos do antigo regime servil; b) de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional), e c) de o Estado destinar a verba pública exclusivamente à educação pública), nas "Campanha em Defesa da Escola Pública" são mantidos com alguns adendos contra questões interligadas ao posicionamento da ditadura empresarial-militar sobre a educação.

Segundo Cerqueira (2004), Florestan Fernandes conseguiu a candidatura com 50.024 votos. De acordo com Soares (1997), o fato mostra o quanto o antigo professor uspianos ainda expressava confiança, não somente entre os estudantes, mas também por grande parte da população. Sua candidatura política representava o intelectual que lutou contra o regime ditatorial, ficou exilado, não se entregou aos ditames do regime e voltava ao Brasil com uma postura combativa. É importante ressaltar que o candidato, Luiz Inácio Lula da Silva, nessa oportunidade, teve 650 mil votos, sendo assim, sua expressiva eleição teve o êxito de levar outros colegas do Partido dos Trabalhadores (PT) a participarem da ANC de 1987-1988. Os deputados federais constituintes, no total, foram dezesseis, compunham o grupo: Benedita da Silva (RJ), Eduardo Jorge (SP), Florestan Fernandes (SP), Gumercindo Milhomem (SP), Irma Rosseto Passoni (SP), João Paulo (MG), José Genoíno (SP), Luiz

Gushiken (SP), Luiz Inácio LULA da Silva (SP), Olívio Dutra (RS), Paulo Delgado (MG), Paulo Paim (RS), Plínio de Arruda Sampaio (SP), Virgílio Guimarães (MG), Vítor Buaiz (ES), Vladimir Palmeira (RJ).

Assim inicia sua jornada como deputado federal constituinte num momento tão oportuno de reconstrução da democracia brasileira. Fernandes (2006), mesmo tendo clareza do desafio que enfrentaria nos redutos conservadores e elitistas na Câmara dos Deputados, enxergava que a Constituinte poderia ser uma ferramenta de avanço. Para ele, a Constituinte de 1987-1988 seria um importantes ponto de partida para liquidação dos resíduos sociais ainda presentes do regime ditatorial e combater, politicamente, as forças reacionárias que "defendiam a ordem" para manter a classe trabalhadora e os oprimidos numa posição subalterna. Por essa razão, Florestan Fernandes considera a participação dos deputados federais constituintes que estavam representando os "de baixo" fundamental para conquistar avanços que contemplassem as demandas históricas da classe trabalhadora e dos oprimidos.

Conclusão

A necessidade de lutar por melhores condição da escola pública e seus dilemas históricos estavam na composição de propostas de Florestan Fernandes em sua candidatura pelo PT. Sua militância pela educação pública brasileira, como vimos, se fez presente em praticamente toda a sua trajetória como intelectual vinculado aos oprimidos.

Pudemos constatar no presente artigo que as demandas vindas da “Campanha em defesa da escola pública” ainda estavam nas pautas de sua campanha para deputado federal constituinte em 1986. Os três ponto: a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil, educação deve ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional) e o Estado deve destinar a verba pública somente à educação pública, pelo fato de ainda serem dilemas a enfretar, estavam nitidamente em suas proposições. Contudo, o autor expressa que suas propostas, diferente dos anos 1960, se embasavam em ideias socialistas.

Esses ideias não somente dialogavam com os do partido (PT), mas da sua própria leitura como militante. O autor demostra clareza em seu pensamento quando explicita que a conjuntura necessitava de duas formas de revoluções, a saber: revolução dentro da ordem e revolução contra a ordem (FERNANDES, 1989). Em poucas palavra, a revolução dentro da ordem pode ser entendida como ações dentro dos aparatos do Estado (por exemplo, por meio de leis) que iam ao encontro com as demandas das forças progressistas (ou reformistas) que visavam lutar dentro do modo de produção capitalista de possíveis avanços democráticos (exemplo: a escola para todos, laica, de qualidade e custeada pelo Estado). A revolução contra a ordem seria composta por ações políticas que iam contra as estruturas vigentes a fim de conduzir a avanços que causariam rupturas sociais (exemplo: militância por meio do partido, sindicatos ou grupos organizados).

Por fim, vale ressaltar que suas propostas como deputado federal constituinte, depois de mais de trinta anos, ainda ecoam na sociedade. Hoje passamos por uma crise sanitária (hoje temos mais 130 mil mortos) por causa do vírus (COVID-19) e, consequentemente, social com milhões de desempregados. A escola pública, nessa conjuntura, também passa por profundas crises: os professores estão trabalhando diuturnamente para dar conta das atividades extras que o contexto os solicitam (vale salientar que muitos estão adoecendo psicologicamente), muitos alunos estão sem aula por falta de recursos, os funcionários das escolas com os salários contados, os diretores e coordenados indo nas casas para auxiliar as famílias a mexerem nas plataformas digitais que estão sendo usadas para a aulas e os trabalhadores e seus filhos sem as mínimas condições de se manterem por falta de trabalho.

Florestan Fernandes nos deixa um grande legado: a importância de lutarmos pela escola pública como principal condição para o desenvolvimento possível de uma nação democrática e mais igualitária. Em homenagem aos seus 100 anos de nascimento: viva Florestan Fernandes!

Referências

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes**: vida e obra. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus editora, 1966.

______. **A sociologia numa era de revolução**. São Paulo: Editora Zahar, 1976.

______. **O processo constituinte**. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 1988.

______. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

______. **Tensões na educação**. São Paulo: Editora Sarahletras, 1995.

______. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. São Paulo: Globo Livros, 2005.

______. **Pensamento e ação**: o PT e os rumos do socialismo. São Paulo: Globo Livros, 2006.

_______. *Poder e Contrapoder na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Destino ímpar***:* sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora 34, 2002.

OKUMURA, Julio Hideyshi. **Florestan Fernandes na assembleia nacional constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SOARES, Eliane Veras. **Florestan Fernandes**: o militante solitário. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

RECUPERANDO, EDUCANDO, PRODUZINDO O "COMUM": lições da recuperação de fábricas na Argentina (1998-2002)

Gabriel Nemirovsky[28]

Introdução

De acordo com a pesquisa de Ruggeri (2018), as fábricas recuperadas ou empresas recuperadas são unidades produtivas reativadas administrativa e economicamente por trabalhadores mediante a conformação destes sob a forma de cooperativas de trabalho direcionadas à manutenção das condições de produção e comercialização de bens e serviços em face do fechamento e/ou abandono dos meios de produção e circulação pelos ex-proprietários. De forma complementar, o trabalho de Nemirovsky (2020) expõe o longo processo iniciado pela resistência dos trabalhadores ao esvaziamento das fábricas pelos patrões (saque de mercadorias, sabotagem de maquinários, etc.), que pode chegar à expropriação definitiva dos meios de produção em favor dos trabalhadores associados.

É exatamente durante esse processo que se faz notável a aproximação e integração de movimentos populares de rua e bairro aos movimentos de recuperação de fábricas e empresas na Argentina, de forma a consolidar um bloco de resistência à sociabilidade

[28] Professor da UFMS. Doutor em educação pela UNESP Marília.

neoliberal e realizar a propositura concreta de uma alternativa radical de produção e reprodução da vida. A essa propositura damos o nome de "comum", em referência ao trabalho de Dardot e Laval (2017) que o definem como um princípio político que fundamenta a luta social em torno de meios de vida coletivos.

Muitos são os "comuns" que atravessam a cotidianidade na atualidade histórica: a luta por territórios, pela autodeterminação de povos, pelo acesso a recursos imprescindíveis à vida (água, terra, etc.), pela preservação de ecossistemas, por direitos reprodutivos, por acesso livre a informações e conhecimentos científicos, por mobilidade urbana, por educação gratuita e de qualidade, por seguridade social e saúde públicas, por condições de trabalho dignas, por moradia e etc. Enfim, o "comum" representa o fundamento e a finalidade da resistência e da afirmação política de uma universalidade. Igualmente, no campo popular dessas lutas, as moedas sociais, as feiras livres e a troca direta de bens e serviços, as escolas e cursinhos pré-vestibular populares, as assembleias de bairro e a economia popular organizada têm sido amplamente utilizadas como tecnologias do *comum* contra a pauperização que trabalhadores desempregados, estudantes de escolas públicas em comunidades periféricas, povos tradicionais e populações forçadas ao êxodo vem sofrendo constantemente.

Nesse contexto, é particularmente interessante, sob o ponto de vista da defesa e produção do *comum*, a recuperação de fábricas na Argentina entre os séculos XX e XXI por trabalhadores, dado que esse fenômeno se viu assentado e desenvolvido pela expressão de uma dinâmica operária e popular de territorialização e politização de

camadas populares, enquanto posicionamento conjuntural e estruturalmente antagônico aos mecanismos econômicos, políticos e ideológicos da dominação burguesa neoliberal.

Assim, o objetivo desse artigo é exatamente expor as mediações dialéticas que se fizeram necessárias para a emergência do *comum* nesse horizonte histórico específico, em decorrência da associação entre movimentos sociais na luta de classes efervescidas pelas crises política, econômica e humanitária instauradas pela desagregação neoliberal argentina no período 1998-2002.

A propósito do Neoliberalismo argentino e a luta de classes

O detalhado trabalho de Saad Filho (2015) permite compreender o neoliberalismo como sistema de distintos elementos, tais como: a) um ideário normativo-prescritivo; b) um conjunto de políticas, práticas e instituições; e c) uma reação de frações burguesas dominantes ao colapso do pacto de bem-estar prévio. De forma a condensar todas essas nuances em um só estrutura, Dardot e Laval (2016, p. 16) entendem o neoliberalismo como a uma racionalidade, pois "tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados". Ou seja, segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo atua como uma estrutura descritiva e prescritiva de práticas, relações e sanções, que habita não só a instância ideológica de uma dada formação social, como também incide diretamente sobre as relações de produção, circulação e distribuição capitalistas e sua vida jurídico-política.

A leitura de Mbembe (2016) coloca em foco exatamente o mecanismo pelo qual o neoliberalismo, especialmente o periférico,

logrou alcançar tal patamar de dominação social. Seguindo a palavras de Mbembe (2016, p. 135-136), o poder neoliberal atua como "combinação disciplinar, biopolítica e necropolítica": disciplinar, já que o abuso autoritário contra as manifestações populares visa reproduzir corpos e linguagens subalternos e dóceis ao domínio burguês; biopolítica, na medida que o neoliberalismo é o exercício de uma soberania, isto é, de uma governança que opera, segundo Mbembe (2016, p. 125), "a instrumentalização generalizada da existência humana e destruição material de corpos e populações"; necropolítica, pois a manutenção da disciplina e da soberania exige o contínuo exercício do terrores concreto e ideológico de Estado que, conforme Mbembe (2016, p. 145), "subjugam a vida ao terror da morte". Em resumo, o neoliberalismo, em geral, e o periférico, em particular, implica uma determinada *colonialidade*, seja ela territorial-política, seja econômico-financeira, e seja, principalmente, dos corpos e da subjetividade humana.

Na Argentina, o processo de neoliberalização tem como percurso histórico uma trajetória de implantação de 20 anos, iniciada em 183, com a redemocratização pós-Ditadura, e finda em 2003, com a eleição do peronista Néstor Kirchner. Em 1983, o presidente democraticamente eleito Raúl Alfonsín, do partido União Cívica Radical, opositor do *peronismo* que antecedeu o golpe militar de 1976, só não obteve êxito em consolidar os requisitos estruturais da pauta neoliberal, que já havia sido constituída desde a década de 1970 no Chile, nos EUA e, na década de 1980, no Reino Unido, em razão de ter sucumbido, em primeiro lugar, às contradições políticas de seu Governo com as Forças Militares, a partir da demanda popular generalizada pela punição aos quadros

elevados das Forças Militares que cometeram abusos e crimes contra civis durante a ditadura militar, e, em segundo lugar, por não ter logrado agregar, sob um consenso de classes estável, as frações financeira e industrial do capital, as oligarquias fundiárias agrário-exportadoras e as representações sindicais do trabalho.

A contradição entre Governo e Forças Militares foi desencadeada logo nas fases iniciais do mandato de Alfonsín e se manifestou como uma sequência de levantes em oposição às medidas governistas de investigação de quadros das forças armadas, e só foi adequadamente absorvida por meio da Lei do Ponto Final e da Lei da Obediência Devida na intenção clara de responsabilizar a precedente cúpula hierárquica das forças armadas pelos crimes e abuso cometidos pela forma despótico-autoritária de dominação burguesa na Argentina (RAPOPORT, 2017).

Já a contradição entre as frações do capital, a oligarquia fundiária agrário-exportadora e os sindicatos de trabalhadores, por seu turno, implodiram a tentativa de consenso procurada pelo Governo de Alfonsín com as medida econômicas prescritas pelo Plano Austral em 1985, que inicialmente projetou-se como uma solução viável ao endividamento e inflação herdados do período de ditadura, mas cujas medidas de congelamento de salários e preços atentaram contra os interesses de classe dos proprietários de capital e dos trabalhadores. Após esse início e convulsão econômica o Governo estabeleceu novas medidas que culminaram na formulação do Plano Primavera de 1988, mas os resultados foram ainda piores: a desvalorização do Austral foi drástica em relação ao dólar, as reservas cambiais da Argentina se esgotaram, a inflação tornou-se

hiperinflação, e os créditos externos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial foram recusados por ambos organismos internacionais.

A grave crise econômica rapidamente assumiu os contornos de uma crise humanitário-civilizatória que resultou em vários saques e roubos nas províncias e entre bairros. Com a barbárie social instalada e a proximidade das eleições de 1989, a deterioração política do Governo foi inevitável, principalmente com a decretação do Estado de Sítio em fins de maio para conter a violência, e, em junho de 1989, Raúl Alfonsín apresentou sua renúncia. Em seu lugar, sucedeu Carlos Menem do Partido Justicialista (PJ), eleito em 1989, que logrou, segundo Rapoport (2017), realizar um profundo consenso entre as frações de classe dominantes, marcado pela centralização do poder político sob sua figura, apesar dos graves escândalos de corrupção e rupturas político-governamentais que marcaram o seu primeiro mandato de 1989 a 1995.

Carlos Menem foi responsável por consolidar um bloco de poder capaz de aprovar as mais vastas mudanças na carta constitucional desde 1853, ao passo que submeteu projetos de destituição do colégio eleitoral para a promulgação do sufrágio direto, de reeleição para o cargo da presidência da república, de ampliação dos cargos para a corte suprema de justiça, com a finalidade de adquirir controle sobre o *poder judiciário*, e de fim do serviço militar obrigatório, cuja obrigatoriedade estava em vigor desde 1901. Além disso, a efetivação das leis de caráter emergencial – a Lei de Emergência Econômica e a Lei de Emergência

Administrativa – garantiam a Menem a minimização das dissonâncias político-ideológicas na esfera parlamentar-institucional.

A reforma da burocracia estatal indicada pela Lei de Emergência Administrativa, conforme Ditticio (2007), condensou sob o controle do *poder executivo* a responsabilidade pela condução dos processos de privatização das companhias estatais e de eliminação de trâmites formais-legais entendidos como barreiras excessivas para as transações Estado-Capital. Por outro lado, a Lei de Emergência Econômica impôs medidas de austeridade fiscal, acompanhadas pelo congelamento de salários e preços e da restrição ao mercado de divisas estrangeiras, o que afetava em grande parte a oligarquia fundiária agroexportadora. A implosão sistemática das contradições macroeconômicas acumuladas naquele período na Argentina logo demonstrou a inviabilidade material dessas prescrições e se manifestou no reiterado retorno da hiperinflação, ocasionada pela efetiva recomposição salarial objetivada pela luta sindical promovida, principalmente, pela *Confederación General del Trabajo* (CGT).

O desajuste macroeconômico só veio a ser parcialmente corrigido sob os auspícios do *plano Bonex* que, entre outros elementos, determinava a conversão obrigatória dos títulos de dívida interna por um bônus com 10 anos de prazo de vencimento, o que permitiu uma redução gradual da inflação e um controle fiscal mais rígido. O sucesso momentâneo obtido por essa medida, no entanto, não conseguiu promover a dinâmica econômica necessária para reverter o quadro de desemprego e de diminuição dos lucros industriais. O diagnóstico da equipe econômica formada por

António Gonzales e Javier Fraga embasou o planejamento para uma terceira etapa de estabilização econômica da Argentina, porém, de conteúdo eminentemente ortodoxo que prescrevia: a) redução das inversões estatais; b) aumentos de impostos e preços administrados pelo Governo; c) liberação do mercado cambial; e d) redução dos salários reais da classe trabalhadora.

A fragilidade da arquitetura e da própria transmissão da política econômica que se almejava realizar ficou totalmente exposta quando, no final de 1990, as contas estatais demonstraram déficits fiscais persistentes nas províncias, inclusive de Buenos Aires, acompanhadas de uma redução da atividade produtiva e de uma inflação que atingiu o patamar de quase 1.400% ao ano. Em reconhecimento a essas circunstâncias, Menem promoveu uma mudança em sua burocracia central: saíram Gonzales e Fraga para a entrada de Domingo Cavallo. Este ministro colocou em prática um programa de medidas de ajuste macroeconômico denominado Plano de Conversibilidade o qual aprofundava o caráter autocrático-burguês de dependência da Argentina.

O núcleo-duro de disposições trazidas pelo receituário neoliberal contido no Plano de Conversibilidade contemplava: a) progressiva dolarização das transações econômicas; b) desindexação da inflação; e) paridade obrigatória entre emissões monetárias do Estado e o ingresso de divisas cambiais; d) reforma monetária, na qual o Peso argentino substituiria o Austral; e e) paridade cambial unitária entre as moedas Peso argentino e Dólar estadunidense. Como aponta Ferrer (2004), sob o Plano de Conversibilidade, o Estado argentino renunciava integralmente ao exercício autônomo

das políticas monetária, fiscal e cambial, uma vez que o equilíbrio macroeconômico de quantidades e preços nos mercados de bens/serviços e de investimento estava totalmente atrelado ao movimento de capitais externos, determinado, por sua vez, pelo núcleo hegemônico do capitalismo mundial.

Conforme explica Basualdo (2006), no início de sua implementação, o Plano de Conversibilidade apresentava-se como instrumento de mediação entre a *burguesia nacional* e as *burguesias imperialistas* questionável, pois não parecia atender aos interesses imperialistas de forma sustentada, de modo que a viabilidade do plano dependia principalmente do ingresso de capitais externos para a sua sustentação monetária e cambial, de um lado, e para as reformas estruturais, de outro.

Em decorrência dessa *insegurança com retornos* apresentada por potenciais investidores e credores estrangeiros, a equipe econômica dirigida por Cavallo organizou: a) uma negociação para a inclusão da Argentina no *Plano Brady*, segundo o qual previa a reestruturação de dívidas junto a credores internacionais, promovendo o reescalonamento de juros não-pagos e de amortizações pelos prazos de 15 e 30 anos, respectivamente; e b) incrementou sobremaneira o processo de transferência de patrimônio estatal argentino para grupos privados locais. Sobre as privatizações, explica Rapoport (2017, p. 801) que:

> Ao longo dos anos seguintes, foram sendo privatizadas quase todas as empresas públicas restantes, entre elas as principais linhas e ramais ferroviários urbanos e de carga, os metrôs, o tratamento de água e a rede de esgoto, as instalações portuárias,

> entidades bancárias como a Caia Nacional de Poupança e Seguro, empresas siderúrgicas como SOMISA, estabelecimentos da área militar como Fabricações Militares, a empresa oficial de correios e um número de companhias de produção e de serviços de porte menor. Por sua vez, a petrolífera estatal Yacimientos Petrolíferos Fiscales se converteu inicialmente em uma empresa privada com uma participação estatal minoritária. [...] Uma característica destacada do processos de privatização foi a concentração da propriedade das empresas em um reduzido grupo de conglomerados locais, fortalecido durante a ditadura militar e consolidado ao longo do governo radical mediante subsídios, isenções tributárias e contratos com o Estado. Estes grupos empresariais locais [...] se associaram com empresas estrangeiras que possuíam os recursos técnicos e gerenciais no ramo correspondente, assim como com representações de credores.

Além destas, as medidas de caráter estrutural incluíam ainda: a) uma reforma tributária que permitisse a desoneração progressiva das exportações e, ao mesmo tempo, que promovesse o equilíbrio fiscal das contas externas do Governo; b) uma reforma radical da seguridade social que tinha como objetivo a transição de um sistema público de aposentadoria rumo a um sistema administrado por fundos privados, tal qual se desenvolveu no Chile na década de 1980; e, principalmente, c) uma radical flexibilização das formas de exploração da força de trabalho que objetivou precarizar e restringir direitos trabalhistas conquistados pelas lutas do movimento operário ao longo do século XX em favor das demandas de amplas camadas empresariais pelo fim de regulamentações e acordos coletivos que se apresentavam como rigidez para a adaptação do regime de

acumulação nacional do capital em relação às intempéries dos ciclos de reprodução do capital global.

Dada a natureza estrutural de suas reformas e do consenso obtido para a sua realização, o Governo Menem logrou alcançar patamares importantes de recuperação econômica da Argentina durante seu primeiro mandato. De acordo com os valores coletados por Rapoport (2017), o PIB saltou de 141.176 milhões de dólares em 1990 para 258.032 milhões de dólares em 1995 e as taxas de inflação, no atacado e no varejo, caíram de, respectivamente, 5402,5% e 4.923,6% em 1990 para 6,0% e 1,6% em 1995. Em razão da satisfação dos interesses burgueses, internos e externos, que fundamentavam o seu poder político, Menem conquistou sua reeleição em 1995.

Para o movimento operário argentino, o primeiro mandato de Menem implicou relevantes ondas de manifestos políticos, paralisações, greves, rupturas e a constituição de novos movimentos sociais. Em 1989, por exemplo, Menem ensaiava um acordo político com a CGT para obter apoio ao consenso de classes que objetivava consolidar entre as frações dominantes do capital e as variadas camadas da classe trabalhadora que se encontravam representadas pela central. No entanto, os constantes congelamentos de salários, determinados pelo primeiro plano de estabilização realizado pela equipe econômica de Menem, acumulavam contradições no interior das representações sindicais da CGT, de modo que a acomodação destas só se tornou possível pelo atendimento aos setores mais combativos da CGT, fortalecendo-os no interior da central (RAMOS, 2007).

Por seu turno, outro elemento de agudização das contradições internas da CGT foram as paralisações convocadas para lutas salariais e contrárias à onda de privatizações de empresas públicas, iniciada em 1990, que culminou na determinação da criminalização e punição severa às frações paredistas do movimento sindical. Em contrapartida, Menem obteve sanção do Congresso para a Lei de Empregos, que, dentre outras disposições, regulamentou menores indenizações para acidentes de trabalho.

A ofensiva de Menem contra a classe trabalhadora em 1991 colocou pressão sob a CGT favorecendo uma cisão interna, pois os setores mais radicais da central hesitavam em apoiar as agremiações estatais de trabalhadores com receio de perder apoio das frações populares que haviam votado em Menem para o cargo de presidente. Como consequência, a divisão interna se tornou inevitável e, em dezembro de 1991, encaminhou-se a criação da *Central de Trabajadores Argentinos* (CTA), mais combativa e apoiada por sindicatos de trabalhadores estatais e navais.

Outrossim, conforme Neves (2013), o biênio 1993-1994 foi palco de uma efervescência crescente da mobilização política. Em 1993, o movimento de greve se instalou entre as representações sindicais, conduzindo a novas paralisações de professores, ferroviários, entre outros, que ameaçam, constante as interrupções das negociações com o Governo em razão de sua ofensiva. A deterioração das condições econômicas das províncias de interior na Argentina havia tornado as mesmas em cenários de grande protesto social contra o atraso de pagamentos e a fragilidade econômico-financeira apresentada pelas economias regionais na Argentina. Em

julho de 1994, em contraposição à forma passiva de conciliação de classes operada pela CGT, o bloco sindical composto por CTA, *Corriente Clasista Combativa* (CCC) e o *Movimiento de Trabajadores Argentinos* (MTA) organizou uma Macha Federal por todo país em direção a uma concentração na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada. Estes mesmo setores organizaram, meses depois, uma grande paralisação nacional contra as políticas de flexibilização e ajuste estrutural do Governo Menem.

Como narra Rapoport (2017), consequentemente aos ajustes macroeconômicos implementados pela equipe de Menem para a contenção da reprodução interna da crise mexicana de 1994, a onda de protestos se intensificou na proporção da redução de ajuda financeira direta do Governo Federal ao interior e, principalmente, do aumento do desemprego massivo de trabalhadores sob processo de privatização e precarização. O resultado do crescimento vertiginoso da desocupação estrutural produziu o surgimento, em bairros e municípios mais afetados pela pauperização sistêmica, do chamado *movimento piquetero* na Argentina, importante forma de luta dos desempregados, sobretudo, após o arrefecimento das lutas sindicais aos fins de 1994.

O segundo mandato de Menem iniciado em 1995 configurou uma mudança de direção da estratégia política de seu Governo: uma fração do justicialismo, preocupado com o avanço do clamor popular contra as reformas neoliberais, prescrevia uma *peronização* acentuada do Estado, intentando reduzir a tragédia social que se anunciava. Além desse imbróglio intrapartidário, evidenciou-se que a aparente melhora macro-econômica

conquistada pelo *Plano de Conversibilidade* havia sido utilizada pelas frações dominantes do capital interno e pelo próprio Governo Menem para consignar uma nova fase de acumulação financiada por empréstimos externos de curto-prazo. Segundo Rapoport (2017), a dívida pública consolidada saiu do patamar de 69.627 milhões de dólares em 1993 para atingir, em 1993, o valor de 97.105 milhões de dólares, e a dívida externa do setor corporativo privado, saiu de 8.595 milhões de dólares em 1991 para atingir, em 1996, o patamar de 36.501 milhões de dólares, ou seja, valores muito mais expressivos do que os obtidos pelos ingressos de capital estrangeiro alocados pelas privatizações.

Diante de tais circunstâncias, o ministro Cavallo renunciou ao cargo em 1996. Mesmo assim, isto não impediu que o agravamento da crise econômica e social se intensificasse e generalizasse, provocando outras rupturas em setores governistas e novas alianças para as eleições presidenciais de 1999, para as quais Menem tentava encaminhar-se como candidato ao seu terceiro mandato que, no entanto, dependia de uma aprovação pelo Congresso. Embora as circunstâncias de deterioração macroeconômica terem reduzido o consenso político em terno de seu nome para um terceiro mandato, já que a piora das condições econômicas levou o endividamento público a alcançar a marca de 121.877 milhões de dólares, equivalente a 54% do PIB, em 1999, o saldo da balança comercial reduziu-se em 133,73% entre 1995 e 1999, e o valor da dívida externa do setor corporativo elevou-se para 61.539 milhões de dólares em 1999.

Durante seu segundo mandato, o Governo Menem deu prioridade para o processo de “regulamentação desregulamentadora” sob o qual o Estado argentino promoveu uma fase de flexibilização dos mercados de bens industriais e da gestão da força de trabalho para a adequação aos interesses da acumulação relativa de capital pelos grupos empresariais que se internalizaram. Dados de Neves (2013) demonstram que os níveis de ocupação haviam caído em 8% entre 1993 e 1999 nos grandes conglomeradas empresariais, mas que a produtividade havia sido incrementada em 43% durante o mesmo período, enquanto, especificamente para os ramos da produção fabril-industrial, a ocupação havia despencado 19% entre 1993 e 1999, sendo acompanhada por um aumento de 32% de produtividade.

Nesta fase política que se viu amalgamada ao neoliberalismo de corte selvagem, a dualização tanto da força de trabalho quanto do regime de exploração do trabalho pelas frações do capital não foi consequência acidental. A primeira dualização se refere à precarização intensificada dos direitos trabalhistas que produziu, de um lado, trabalhadores, *en blanco*, com acesso aos acordos coletivos realizados entre seus respectivos sindicatos e grêmios empresariais, e trabalhadores, *en negro*, sujeitos a modalidades contratuais diversificadas possibilitadas por acordos específicos entre empresas particulares e sindicatos de trabalhadores. A dualização dos regimes de exploração da força de trabalho entre as frações do capital seguiu-se pela mesma regra: empresas nacionais deveriam seguir acordos coletivos com entidades sindicais, mas, como efeito de um incentivo para instalação de capital externo, empresas estrangeiras estavam habilitadas a negociar diretamente com sindicatos específicos as

modalidades contratuais que mais atendessem às suas necessidades de acumulação de capital. Empresas estrangeiras do ramo de montagem automotiva, como General Motors, FIAT e Toyota, por exemplo, foram profundamente beneficiadas por essa *liberdade de mercado*.

O aumento generalizado da desocupação laboral incrementou substancialmente as mobilizações dos *piqueteros*[29] por todo o país durante o segundo mandato de Menem, levando a confrontos físicos com a guarda nacional argentina, a *gendarmería*, em importantes cidades, como Libertador General San Martin e Bahía Blanca, Além do próprio *Movimiento Piquetero* (MP), surgido em 1996, o *Movimiento Teresa Rodriguez* (MTR), nome dado em homenagem à trabalhadora Teresa Rodriguez de vinte anos, assassinada em um confronto com a polícia provincial em Neuquén e o *Movimiento Independiente de Jubilados y Pensionados* (MIJP).

O mandato de Menem também guardou profundas marcas sociais que evidenciaram a forma violenta pela qual a social democracia, constituída a partir de 1983, institucionalizou a autocracia burguesa em uma fase de transformações mundiais do processo de produção e reprodução do capital global. Umas dessas marcas é, sem dúvida, a piora das condições de vida das camadas pobres aprofundada pelo padrão de desigualdade econômico-patrimonial instaurado sob os ajustes estruturais menemistas, em que 29,4% da força de trabalho, em 1999, estava desempregada ou em ocupações precarizadas de subemprego e na qual a participação

[29] São uma forma de protesto popular, segundo Antivero; Elena e Ruggeri (2012), que consiste na prática de utilização de piquetes para obstruir o acesso de ruas, rodovias, bairros e empresas como forma genérica de reivindicação contra medidas governamentais e privadas.

salário na distribuição funcional da renda havia atingido a marca de 24% da renda total (salários, lucros e renda líquida do Governo).

O fragoroso fracasso de Menem em conseguir coordenar os esforços político-governamentais para solucionar a grave crise econômica e social em que se afundava a Argentina em seu segundo mandato e, por outro lado, o rechaço por parte de frações nacionais do capital das relações de força impostas pelas burguesias imperialistas aos ajustes de liberação dos mercados internos, conduziram Fernando de la Rúa, sustentado por uma aliança entre partido UCR e a *Frente País Solidario* (FREPASO), à presidência nas eleições de 1999.

O mandato de De la Rúa, segundo Rapoport (2017), foi marcado por uma constante instabilidade institucional desde seu início: apesar do seu discurso político se voltar contra a corrupção generalizada do antigo presidente, escancarou-se rapidamente que a gestão De la Rúa aprofundou as práticas de suborno aos membros do legislativo em troca de aprovação das lei e regulamentações acordadas entre seu Governo e o bloco burguês que o pressionava por melhores resultados na condução das políticas econômicas e reformas de interesse da associação da burguesia interna e da burguesia compradora.

A nova pugna que se estabeleceria entre as frações das classes dominantes que conduziam o desenvolvimento do novo padrão de acumulação na Argentina giraria em torno de dois projetos alternativos à Conversibilidade: um calcado na dolarização da economia, sustentado pelo setor vinculado ao capital estrangeiro; e outro que objetivava a desvalorização do peso, defendido pelos

grupos locais e alguns conglomerados estrangeiros. Em dois anos à frente do poder Executivo, o governo da Aliança experimentou três trocas sucessivas de ministros na pasta da Economia, até a renúncia do presidente radical Fernando De La Rúa, em 20 de dezembro de 2001.

No ano de 2001, quando se deu a explosão da crise econômico-social que desembocou na convulsão social que acabou por forçar a renúncia do presidente De La Rúa, o desemprego no país alcançava o alarmante índice de 18,3% da força de trabalho. Às vésperas dos acontecimentos de dezembro daquele ano, cresceu em 720 mil o número de pessoas com problemas de inserção no mercado de trabalho, aumentando para quatro milhões o total de argentinos que enfrentavam problemas de inserção no mercado de trabalho, contando desempregados e subempregados. Nos centros urbanos foram destruídos 380 mil postos de trabalho. Entre os chefes de família, o desemprego cresceu 40%. Em um ano, o número de desempregados aumentou em 500 mil, atingindo então em 2001 2,5 milhões. Comenta Broder (2005, p.21) que:

> Ao fim do ano 2001, a Argentina se encontrava em um marasmo econômico e social: confisco de depósitos, governo insensível e incapacidade para perceber a realidade e pessoas nas ruas. Um fato sem precedentes ocorreu na Argentina: um presidente foi retirado de seu assento pelo ruído, no mais terrível e temerário do que intervenções militares, senão o mais tranquilizador, mas poderosíssimo, de simples [...] panelas, que se permitiram derrubar primeiro um ministro e depois um presidente.

Em dezembro de 2001, a dívida pública, dolarizada, somava 181 bilhões de pesos e houve uma paralisação do sistema bancário. A crise era de tal porte, que a Argentina contou com cinco presidentes e dois ministros da economia, em apenas uma semana. O presidente Rodrigues Sá declarou a moratória da dívida. Foi, rapidamente, substituído pelo justicialista Eduardo Alberto Duhalde, até que chegassem as eleições previstas para 2003. Em sua curta gestão econômica, Duhalde começou a abandonar o Plano de Conversibilidade e a desvalorizar o peso, sob o comando do ministro da Economia, Roberto Lavagna. Entre março e abril de 2002, o quadro econômico era dantesco, com a taxa de câmbio em disparada, os preços fora de controle, a arrecadação tributária desmoronada, a atividade produtiva e o emprego em plena contração e uma deterioração sem precedentes das condições de reprodução social das camadas populares.

No primeiro semestre de 2002, após o rompimento da conversibilidade, houve uma desenfreada saída de capitais para o exterior, com a sobrevalorização do valor do dólar em relação ao peso. No segundo semestre daquele ano, iniciou-se, gradualmente, o processo de recuperação da economia. Para esterilizar os danos causados pelas medidas econômicas exigidas pela conversibilidade, discutiram-se dois grupos de alternativas, baseadas na dolarização da economia ou na desvalorização da moeda nacional. Cada um desses grupos incorporava algumas reivindicações dos setores populares, mas sob os interesses da respectiva fração dominante. Pela primeira vez, desde a ditadura militar, os setores populares, apesar de serem os principais prejudicados pela crise de valorização financeira, condicionavam a sua solução, forçando mudanças no cenário

político e social do país sob o lema "*Que se Vayan Todos!*" (Que se vão todos, em português).

Sob esse contexto de convulsão social marcado pela pauperização e indigência de parte significativa das camadas populares, colocou-se à tona a tessitura frágil da dominação burguesa neoliberal argentina, que mostrou a sua deficiência institucional à medida que não conseguiu compor uma relação de forças estável entre frações e classes sem a mediação política que a forma autoritário-despótica da ditadura militar havia garantido entre 1976-1983.

Na esteira desata fragilização societária, o acirramento da luta de classes durante esse período criou condicionantes para que os levantes populares, inicialmente multiformes e transpassados por demandas sociais diversas, fossem se cristalizando em movimentos populares organizados, tais como: o Movimento de, o Movimento de *Mujeres Agropecuarias en Lucha*[30] (MMAL), fundado em 1995, o *Movimento Piquetero* (M.P)[31], em 1996, o movimento *Somos Barrios de Pie*[32], em 2002, e o Movimento de Trabalhadores Excluídos[33] (MTE), de 2002.

---

[30] O MMAL é um movimento nascido nos pampas argentinos voltado à prática de ações diretas contra os leilões de terras e desocupação forçada de camponeses que haviam capitulado pela crise neoliberal dos anos 1990 (ADAMOVSKY, 2012).

[31] O M.P é um movimento de trabalhadores desempregados, que emprega táticas de ação direta, por exemplo, bloqueios de ruas como forma de protesto político (ADAMOVSKY, 2012).

[32] Este movimento é inaugurado pela ação de um setor do movimento *piquetero* que se alinhou a CTA no âmbito dos debates sobre o trabalhador desocupado enquanto sueito histórico de vanguarda, modalidade de organização popular ou plano social. A conformação do movimento se dá em 2002 com a declaração de um plano de luta de confrontação ao neoliberalismo (NATALUCCI, 2010).

[33] De acordo com Lazarte (2017), este movimento surge em 2002 como aliança entre estudantes universitários e catadores de papel na CABA contra as medidas repressivas do Governo contra os catadores. Três anos mais tarde, esse movimento começou a agregar a cooperativas de trabalho e, em 2001, em conjunto com organizações de bairro e fábricas recuperadas, fundou a Confederação de Trabalhadores da Economia Popular (CTEP).

Na instância econômica da estrutura social, o período de agudização desagregadora do neoliberalismo argentino (1998-2002) foi marcado, segundo Fernández e Seiler (2016), por uma interrupção do crescimento industrial argentino, que entre os anos de 1991 e 1995 apresentou crescimento estável por 17 trimestres consecutivos, de acordo com Herrera e Tavosnanska (2011). Conforme Azpiazu; Basualdo e Schorr (2001), o setor mais afetado por a crise da economia política neoliberal foi o das *Pymes* (pequenas e média empresas, em português) industriais argentinas que não conseguiu acompanhar a entrada de produtos estrangeiros, em razão da paridade cambial dólar-peso, e da reestruturação do chamado "ambiente de negócios" (custos não-financeiros embutidos nos processos busca/seleção de fornecedores e clientes e nos de estabelecimento e monitoramento de contratos, preços, qualidade, riscos e prazos dos negócios). Nesse período sombrio da economia argentina, uma severa recessão assolou o país e deixou milhares em condição de indigência social, levando muitos capitais de pequeno e médio portes a fecharem por dívidas e ausência de demanda agregada para seus produtos.

Como consequência imediata, a efervescência da luta de classes entre burguesia, pequena burguesia (proprietários de capital que empregam seu próprio trabalho e o trabalho alheio) e operariado culminou no emprego de práticas e estratégias que levaram à desocupação em massa de trabalhadores, bem como a *liberação* de meios de produção, como resultado do abandono do capital fixo (maquinaria, instrumentos) e circulante (mercadorias e matérias-primas) por empresários endividados e receosos com o futuro da crise estrutural. Juntas, a liberação da força de trabalho e de meios

de produção, condensou as condições de possibilidade para a emergência de um fenômeno particular: a recuperação de fábricas por trabalhadores.

O "Comum" na Argentina: Recuperação de Fábricas e Movimentos Populares

Conforme apontam as pesquisas de Ruggeri (2018), Novaes (2011) e Nemirovsky (2020), a recuperação de fábricas por trabalhadores envolve um processo árduo e longo de ocupação, manutenção, organização e controle operário direto sobre os meios de produção em unidades fabris e não-fabris da atividade econômica, estabelecendo formas democráticas de decisão administrativa, divisão do trabalho e distribuição de excedentes mercantis. Tais trabalhadores devem, contudo, se conformar como membros de uma cooperativa de trabalho para poderem recuperar judicialmente uma unidade produtiva que se apresente em estado falimentar, colocando-se numa batalha jurídica contra os ex-patrões para a aquisição definitiva dos meios de produção ocupados e geridos, sob a formalidade da expropriação judicial, segundo a qual os trabalhadores têm o dever de indenizar os detentores originais do capital.

Além disso, conforme determina a Lei nº 21.499 de 1977 que regulamenta os objetos sujeitos a expropriação no território argentino, o capital expropriado em favor dos trabalhadores nas fábricas recuperadas assume a designação de *utilidade pública*, ou seja, o uso e a finalidade do capital expropriado encontram-se limitados à função social de manutenção de postos de trabalho e

produção de mercadorias pelos trabalhadores, não podendo estes alterarem ou desviarem a finalidade que serviu de fundamento para o procedimento expropriatório, sob pena de retrocessão. Eis aí a principal diferença entre a cooperativas de trabalho de tipo tradicional, que gozam de liberdade para uso e alteração de seu capital e as cooperativas de trabalho formadas para a recuperação de fábricas.

Segundo os dados apresentados pelo *Programa Facultad Abierta* (PFA), havia em 2002 um total de 128 fábricas recuperadas nas quais estavam ocupados cerca de 3.057 trabalhadores. Já em 2018, havia o registro de 383 unidade recuperadas cujo número de trabalhadores estava no patamar de 15.750 pessoas. Ou seja, entre as publicações do PFA (2003, 2018) houve aumentos de 199% no número de fábricas recuperadas, 255 unidades, e de 415% no total de trabalhadores ocupados, 12.693 pessoas a mais. Esse salto significativo de experiências teve relação direta não só com o apoio que tais trabalhadores receberam de movimentos de rua e de bairro, como também da forte organização que o próprio movimento pela recuperação de fábricas teve na Argentina, com a formação de organizações como o Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), fundado em 2003, o Movimento Nacional de Fábricas Recuperadas por Trabalhadores (MNFRT), fundado em 2005, e a Federação Argentina de Cooperativas de Trabalhadores Autogestionados (FACTA), fundada em 2006.

De um modo mais profundo teoricamente, a recuperação de fábricas por trabalhadores tem como objetivo final realizar um processo em que os ex-propietários do trabalho alheio se

transformam em ex-proprietários do capital e, a despeito das contradições que possam se impor aqui, convencionou-se denominar tal empreitada de *autogestão*, designando uma experiência histórica da luta operária pela emancipação e direção social, que inclui iniciativas de controle da produção, como no caso do cooperativismo revolucionário europeu do século XIX, formação de conselhos operários industriais, como os *soviets* russos, e de governos operários, como o caso da Comuna de Paris em 1871.

A *autogestão* representa aqui, sustentando-se na argumentação de Novaes (2011), como um elemento de *desalienação do trabalho* cujo processo significa a profunda e gradativa reversão sistemática da estrutura alienante da produção capitalista baseada no comando vertical *sobre* o trabalho, como na relação burguesia-operariado no interior do processo de trabalho, na própria relação entre os operários enquanto despojados de propriedade sobre os meios de produção, na relação dos operários com os produtos de seu trabalho e na relação dos operários consigo mesmos, como possuidores de corpos e subjetividade, tal como Marx (2004) pondera em seus manuscritos.

Na argentina, durante o colapso de 1998-2002 ficaram célebres os casos de recuperação de fábricas por parte dos trabalhadores da Indústria Metalúrgica e Plástica Argentina (IMPA) e da *Fasinpat* (Fábrica sem Patrões, em português).

A IMPA, localizada no bairro de Almagro na Capital Nacional, existe como fábrica recuperada desde 22 de maio de 1998 após, segundo Robertazzi e Murúa (2013), atravessar diversas etapas históricas: como empresa privada nas décadas de 1920, denominada

Fábrica *Nacional de Envases de Estaño*, e 1940, com o nome *Lienau, Sueiro y Grench S.R.L*, ainda como fábrica de envases de estanho, de modo que passou a ser designada de forma definitiva como IMPA em 1941, período em que começa a desenvolver a produção de aviões e bens para uso militar; como empresa estatal no interstício 1946 e 1960, sob comando do Presidente Juan Domingo Perón, em que passa a compor o quadro da *Dirección Nacional de Empresas del Estado* (DINE) e a partir de 1950, dada a queda em sua produção de itens militares e do fechamento de suas unidades em Quilmes e San Martín, direciona sua planta para a produção de alumínio, bicicletas e maçanetas; como Cooperativa entre 1961, ano em que os trabalhadores impediram o fechamento decretado da IMPA e a transformaram em uma cooperativa de trabalho e consumo que, apesar dos esforços, não logrou resistir nem à crescente concentração de sua direção e comando em poucas mãos, nem ao ciclo de políticas neoliberais dos anos 80 e 90, sendo que em 1997 sua frágil situação econômica culmina na convocação de credores para o término de sua atividade produtiva; e, finalmente, como unidade recuperada a partir de 1998, liderada por Eduardo "Vasco" Murúa, em que a resistência feita por trabalhadores de IMPA contra o esvaziamento da fábrica encontrou eco, segundo Robertazzi e Murúa (2013), na luta sindical, política e das camadas populares[34] de seu entorno comunitário.

[34] O trabalho de Pinheiro (2011) permite entender as camadas populares como estrato social correspondente à luta de classes no MPC, mas que, ao invés de pressupor lugares da produção econômica, pressupõe a tríade cidadão-consumidor-trabalhador, localizada geograficamente em periferias urbanas pauperizadas, cujas demandas concernem a meios de reprodução coletivos, como saúde, assistência social, habitação, educação, alimentação, segurança e transporte.

Além dessas questões históricas e administrativas, a IMPA não somente atende ao processamento de alumínio e à fabricação de vasilhames descartáveis, como também serve de estrutura para o desenvolvimento de variadas atividades. A IMPA conta com a inciativa do "Museu do Trabalho", cujo objetivo é de preservar a memória operária dos trabalhadores, de suas experiências e relatos históricos, assim como promoveu a "Oficina Livre de Desenho" como forma de exposição e desenvolvimento de um acervo imagético sobre a fábrica. Além disso, a IMPA se apresenta como incubadora de outras cooperativas, voltadas para a educação escolar regular, para oficinas de teatro, dança e percussão. Mais ainda, segundo Nemirovsky (2020) a IMPA tem em funcionamento um projeto para aposentados que se estrutura em um programa para terceira idade. Por tudo isso, em 2011, a IMPA foi reconhecida pelo Estado argentino como patrimônio cultural da Capital Nacional. Por outro lado, em relação à constituição de outras fábricas recuperadas, a IMPA, como aponta Ruggeri (2018), tem presença fundamental como suporte político e, até mesmo financeiro, contribuindo, como agente principal do Movimento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), para a geração de um fundo responsável por disponibilizar recursos de modo a financiar o início das atividades dessas unidades produtivas.

Dentre as inciativas de maior impacto social organizadas pela IMPA está a realização, desde 2004, em conjunto com a Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), de um Bacharelado Popular (BP) orientado à formação de jovens e adultos. Ainda, desde os congresso de 2010 até sua fundação em 2013, a Universidade dos Trabalhadores (UT) é um grande passo para a

educação operária e popular, pois tem como objetivo, como explica Ramalho (2013), a igualdade de acesso e a formação de intelectos críticos, tendo a perspectiva do trabalho e do trabalhador como horizonte de seu quadro educativo. O que implica ainda a instauração de um ambiente democrático de decisões definidas por meio de assembleias próprias a UT, reunindo docentes e alunos, livres da força centrípeta da hierarquia burocrática.

A *Fábrica Sin Patrones* (Fasinpat), localizada no município de Neuquén que dá nome a sua província, cuja cidade é a mais importante demográfica e economicamente do território patagônico, é uma fábrica de produtos cerâmicos (pisos e revestimentos) cujo processo de recuperação, iniciado em 2001 após a quebra da empresa "*Cerámica Zanón*", é dos mais conhecidos e reconhecidos dentre os casos argentinos, não só pela grandiosa jornada dos trabalhadores para a conquista das condições objetivas de direção coletiva da produção, mas, e principalmente, pelo grandioso apoio popular, "extramuros", que agregou de forma imprescindível a energia necessária para deslocar a correlação de forças em favor do projeto de recuperação pretendido.

A primeira dificuldade enfrentada pelos "recuperandos", conforme relata Ruggeri (2018), se deu no próprio seio da relação entre trabalhadores e sua representação sindical, pois esta, abertamente apoiadora da causa patronal, se colocou diametralmente contrária à ocupação da fábrica. Logo, recuperar o sindicato, ou seja, estabelecer em seu comando diretrizes e ações favoráveis à luta proletária, era tarefa primordial para quaisquer reivindicações trabalhistas que se colocassem na ordem do dia. De acordo com o

magnífico trabalho historiográfico desenvolvido por Fernando Aiziczon – Aiziczon (2009) –, a vitória obtida nessa primeira etapa deveu-se, sem dúvidas, à liderança de Raúl Godoy, empregado desde 1994 na Zanón e um militante trotskista do Partido de los Trabajadores por el Socialismo (PTS), que conquistou pelo voto a direção do Sindicato de obreiros y de Empleados Ceramistas de Neuquén (SOECN) e consegui dar fim à duradoura cumplicidade burocrática entre a representação econômica dos trabalhadores e as demandas patronais, responsável por inúmeras infrações ao seu estatuto.

Por outro lado, os elementos externos de grande relevância para a recuperação da fábrica, heranças da tradicional combatividade popular característica de Neuquén, são representados, segundo Aiziczon (2009), pelo apoio manifestado pela Universidade Nacional de Comahue (no âmbito da Federação Universitária de Comahue, liderada por docentes da Faculdade de Humanidades), por estudantes secundaristas ligados à Candidatura Unificada de Estudiantes de la Salud (CUES), pelo Movimento dos Trabalhadores Desempregados de Neuquén, por comunidades Mapuche, por pequenos produtores rurais (*chacareros*), por membros inscritos na Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), na Asociación de rabajadores del Estado (ATE) na Província de Neuquén e na Central de Trabajadores de Argentina (CTA) pelo movimento de Mujeres Agropecuarias en Lucha (MMAL).

Como efeito das lutas travadas interna e externamente, as mobilizações pró-recuperação da fábrica conseguiram superar tanto os violentos casos de ameaças e sequestros contra a integridade física

dos trabalhadores e de familiares e amigos quanto as recorrentes tentativas de despejo, de tal forma que em 2009, após sentença judicial, a propriedade da fábrica finalmente passou aos trabalhadores da Fasinpat, que alcançam a marca de 150 membros e deixaram para o passado o trágico histórico de numerosos acidentes, adoecimentos e óbitos ocorridos durante a atividade de trabalho.

O que foi revelado nessa apresentação das duas experiências de recuperação de fábricas é a indispensável formação de redes comunitárias de apoio, principalmente nos casos relativos a IMPA, e a Fasinpat. A coalizão de forças sociais em resistência coletiva no caso das fábricas recuperadas demonstra algo além da simples defesa do "trabalho" como meio de vida para a reprodução "biossocial" (reprodução de suas capacidades orgânicas e de suas condições sociais de existência) dos trabalhadores, e atinge, sobretudo, a defesa, em maior ou menor grau, do trabalho enquanto recurso comum, enquanto forma de vida social e integrada ao metabolismo próprio que não só se defende dos ataques do Estado capitalista neoliberal, mas que, exatamente por fazê-lo, cria condições ofensivas à força centrípeta de controle do capital.

Mais além, a utilidade pública do capital expropriado em favor dos trabalhadores nas fábricas recuperadas representa a fundação de uma soberania particular assentada em uma aliança operário-popular, que unifica movimentos de rua, movimentos de bairro, movimento operário e movimento pela recuperação de fábricas com a finalidade do exercício de uma sociabilidade pautada na solidariedade e na autonomia. Tal conjugação de práticas e de

relações caracteriza a formação de uma nova soberania, isto é, de um poder popular opositor à *colonialidade* neoliberal.

Chega-se, então, à formação da *fábrica do comum* enquanto órgão econômico da (re)produção dos "subalternos", sem o qual a luta social dessas camadas sociais periféricas perderia tanto seu núcleo material concreto quanto o eixo nevrálgico de sua resistência pela soberania territorial-popular – o próprio poder instituinte de novas formas, métodos e prioridades das camadas populares para as camadas populares. A autogestão da fábrica constitui-se no motor da autogestão social, em que o *comum* é uma totalidade de mediações, estruturadas a partir de novas relações de produção e de novos princípios de organização sociopolítica.

Considerações finais

O objetivo geral do estudo proposto foi o de expor as condições de produção do *comum* como resultado da relação dialética entre a recuperação de fábricas por trabalhadores na Argentina durante e após a desagregação econômica e política da forma de dominação burguesa de cariz neoliberal no interstício 1998-2002. Na medida em que se colocou em evidência a contingência da forma de recuperação de fábricas por meio da aliança operário-popular entre movimentos e organizações de base, foi possível esclarecer a dinâmica social de rebelião em torno da crítica e da propositura de uma postura de enfrentamento à grave crise humanitário-civilizatória legada pela *colonialidade* da burguesia e do Estado capitalista da formação social argentina.

O *comum* se desenvolve, nesse contexto, inicialmente como uma libertação do trabalho enquanto potência alienada do capital, em que o trabalhador se coloca no interior de um mecanismo de reversão da *alienação do trabalho*, tal como considerada por Marx (2004) e compreendida concretamente por Novaes (2011). Posteriormente, o *comum* se estrutura como enlace fundamental entre os movimentos populares de rua e de base comunitária com o movimento de recuperação de fábricas, o que passa a prover não luz não à dimensão da luta pela autonomia produtiva dos trabalhadores em controle de unidades produtivas recuperadas, porém coloca ao seu lado a dimensão da solidariedade entre movimentos e da reciprocidade entre as formas de protesto e rebelião social. Por último, o *comum* atinge o grau de formação de um *unidade operário-popular* que passa a reproduzir uma soberania particular, baseada no compartilhamento de práticas, espaços, relações determinada pela *comunalidade*, enquanto produção e acesso de recursos comuns e a disseminação de um princípio político-organizativo perene que interliga rua, fábrica e bairro. Esse último estágio é garantido pelo fato de que o capital expropriado pelas fábricas recuperadas se coloca na condição de *utilidade pública*, e, nesse sentido, passa a contemplar a produção de uma biopolítica para além do Estado capitalista, ousando colocar-se em sua oposição.

Da fábrica recuperada emerge, assim, a fábrica do comum. E da *fábrica sem patrão*, a *fábrica sem portão*.

Referências

ADAMOVSKY, E. ***Historia de las clases populares en la Argentina:*** *desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

AIZICZON, F. ***Zanón:*** *una experiência de lucha obrera*. Buenos Aires: Herramienta, 2009.

ANTIVERO, J; ELENA, P; RUGGERI, A. ***El movimiento obrero argentino y las empresas recuperada por los trabajadores***. Buenos Aires: Chilavert, 2012.

AZPIAZU, D.l; BASUALDO, E; SCHORR, M. ***La industria argentina durante los años noventa: profundización y consolidación de los rasgos centrales de la dinámica sectorial post-sustitutiva***. Buenos Aires: FLACSO, 2001.

BASUALDO, E. ***Estudios de historia económica argentina***. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.

BRODER, P. ***Dos años de la era K – luces y sombras de la postconvertibilidad***. Buenos Aires: Planeta, 2005.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DITTICIO, C. **Experiências Neoliberais - Brasil, Argentina, Chile, México.** 2007. 364 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Economia Política, Puc-sp, São Paulo, 2007.
FERNÁNDEZ, V; SEILER, C. . *Procesos de acumulación, industria y pyme. El caso argentino y los límites del neodesarrollismo*. ***Sociedad y economía***, No. 30 (*enero - junio 2016*): 225-253.

FERRER, A. ***La economía argentina:*** *desde sus orígenes hasta principios del siglo* XXI. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2004.

HERRERA, G; TAVOSNANKA, A. *La industria argentina a comienzos del siglo* XXI. **Revista cepal**, n. 104, p. 103-122, 2011.

LAZARTE, J. *"Nuestra central: La CTEP"*. 2017. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Sociología, UNLP, La Plata, 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. ***Grundrisse*:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015.
MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, 2016.

NATALUCCI, A. *Aportes para la discusión sobre la autonomía o heteronomía de las organizaciones sociales*: *La experiencia del Movimiento de Barrios de Pie*, 2002-2008. **Lavboratorio**, n. 23, p. 90-108, 2010.

NEMIROVSKY, G. G. **O Sísifo Moderno: trabalho e educação na recuperação de fábricas argentinas**.2020. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

NEVES, R. B. D. **Adeus ao patrão: experiência e consciência política dos trabalhadores das organizações piqueteiras e das empresas recuperadas na Argentina (1966-2011)**. 2013. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em História Social, História, UFF, Niterói, 2013.

NOVAES, H. T. **O retorno do caracol a sua concha: alienação e desalienação em associações de trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, J. Movimentos populares urbanos: um quadro interpretativo. **Lutas Sociais**, n. 25-26, p. 162-175, 2011.

PROGRAMA FACULTAD ABIERTA**.** *Informe del relevamiento entre empresas recuperadas por los trabajadores*. Buenos Aires, UBA, [2003].

______________________________. *Informe: Las Empresas Recuperadas por los trabajadores em gobierno de* **Maurício Macri** *Estado de situación a octubre de* **2018**. Buenos Aires: Centro de Documentación de Empresas Recuperadas, 2018.

RAPOPORT, M. *Historia económica, política y social de la Argentina* **(1880-2003)**. Buenos Aires: emecé, 2017.

RAMOS, M. ***La economía política argentina: poder y clases sociales* (1930-2006)**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

ROBERTAZZI, M; MURÚA, E. *Ocupar, Resistir, Producir*. Buenos Aires, Revista **Museo IMPA**, n. 1, 2013, p 1-60.

RUGGERI, A**. Empresas Recuperadas pelos Trabalhadores: Ocupação e Autogestão na Argentina**. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

SAAD FILHO, A. Neoliberalismo: Uma análise marxista. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015.

UM HOMEM NOVO NO MUNDO DO TRABALHO: revolução cultural em experiências de empresas recuperadas pelos trabalhadores

Fabio Sousa Mendonça de Castro[35]

Introdução

As experiências de Empresas Recuperadas pelos Trabalhadores (ERT) são um fenômeno contemporâneo que emergiu no mundo subdesenvolvido com mais intensidade. Seu fundamento está marcado pela falência de uma empresa por razões distintas, mas que se descobre nas consequências da chamada globalização e pela chamada administração neoliberal da economia[36].

A falência de uma empresa é sempre um processo de mal estar para um grupo de pessoas, proprietários, comerciantes locais, às vezes cidades inteiras, mas o elo mais prejudicado tende a ser o trabalhador, principalmente quando o processo de falência inviabiliza o acesso aos direitos econômicos que lhe cabem. Todavia, no pensamento econômico hegemônico, o fim de uma empresa é apenas o fechamento de uma unidade produtiva incapaz de concorrer no mercado, dado seu caráter ineficiente.

---

[35] Economista, mestre em Economia pela UNESP (2015), doutorando em Economia Política Mundial pela UFABC e professor de ensino superior na FMU.

[36] Formulamos (CASTRO; GENNARI e NOVAES, 2020) inclusive que a ERT poderia se tratar de um fenômeno reativo dos trabalhadores frente ao processo de desindustrialização em países periféricos que passaram por algum nível de industrialização.

A hegemonia desta visão do *mainstream* do pensamento econômico, cujo, onipresente e onisciente, mercado regula por uma mão invisível o sistema de produção, tem seus pilares desafiados por essas experiências de recuperação de empresas pelos trabalhadores. Como é possível, uma empresa ineficiente, com selo atestado pela decretação da falência, em que nem as obrigações mais elementares foram cumpridas (pagamento dos direitos dos trabalhadores) sobreviva no mercado capitalista através de sucessivos ciclos econômicos?

Muitas são as tentativas de respostas a esta pergunta, no Brasil e, principalmente, na Argentina, onde o processo de falências de empresas nos anos de 1990 e começo dos anos 2000 fora massivo. Muitos estudiosos e militantes se debruçaram para compreender este fenômeno. Entendo que Andrés Ruggeri (2018) na Argentina e Henrique Tahan Novaes (2007) no Brasil são os intelectuais e militantes do trabalho associado que propuseram este tema no centro do debate sobre alternativas ao capitalismo.

Este presente texto se trata de reflexões a partir do conhecimento produzido pelo trabalho sistemático de diversos pesquisadores e também por trabalhadores destas experiências, cuja organização se deu, em parte, através do desenvolvimento da dissertação de mestrado intitulada "Autogestão no Brasil: um olhar a partir do caso de empresas recuperadas pelos trabalhadores" (CASTRO, 2015), orientada pelo Professor Adilson Marques Gennari e pelo próprio Henrique Tahan Novaes.

Neste sentido, ensaio aqui uma resposta ampla à questão proposta, tendo como fio condutor a construção da ideia de uma nova consciência coletiva que submete os trabalhadores envolvidos

nestas experiências a uma revolução cultural. Não se trata, portanto, de estudo de caso, e não cito nenhuma experiência especificamente. O objetivo é levantar a discussão sobre os impactos da experiência autogestionária na formação dos trabalhadores.

O Homem Novo

A recuperação de uma empresa por trabalhadores é algo muito simples, mas que implica em um universo completamente diferente do que se costuma idealizar em uma empresa. Uma vez falida e posteriormente recuperada, a empresa passa a ser administrada pelos trabalhadores sem a presença dos proprietários, ou patrões (na forma mais tradicional usada pelos trabalhadores).

Nas experiências de ERT, como apresentado por Henriques; Sigolo e Rufino (2013) e Ruggeri (2018), a busca dos trabalhadores era a manutenção de seus empregos e salários, tendo em vista a falta de perspectiva que se apresentava à época das falências. O que quer dizer que não houve uma insurreição popular contra os patrões, trata-se de uma ação defensiva, a fim de evitar o inevitável caminho ao exército industrial de reserva, o desemprego.

Isto tende a nos fazer concluir que a ausência de patrões promove uma mudança estrutural no modo de produção dentro do microcosmo da ERT, pois a produção passa a ser destinada a manter os salários, não os lucros. Vejam que ainda não se trata de uma mudança direta na categoria do valor, pois o objetivo não passa a ser produzir pra a satisfação das necessidades humanas, ou seja, mesmo que o lucro do proprietário não seja o objetivo central da produção,

ela ainda é direcionada a troca. Portanto, a lógica do valor ainda é determinada pelo valor de troca e não pelo valor de uso.

As consequências desta condição podem ser diversas: núcleos de trabalhadores podem assumir a função de diretores e explorar outros, a empresa pode ser pressionada a uma espécie de terceirização em que a mais valia é apropriada no mercado ou a empresa pode passar à prática da autogestão. Estes cenários, inclusive, podem estar misturados.

Aos objetivos deste trabalhado, o olhar se direciona às experiências em que a autogestão se mostrou ou se mostra como prática concreta. Mas o que é autogestão?

Claudio Nascimento (2019) extrai de uma declaração da Primeira Conferência Nacional pelo Socialismo Autogestionário, realizada em Lisboa em 1978, uma definição para o termo:

> A autogestão é a construção permanente de um modelo de Socialismo, em que as diversas alavancas do poder, os centros de decisão, de gestão e controle, e os mecanismos produtivos sociais, políticos e ideológicos, se encontrem nas mãos dos produtores-cidadãos, organizados livres e democraticamente, em formas associativas criadas pelos próprios produtores cidadãos, com base no princípio de que toda a organização deve ser estruturada da base para a cúpula e da periferia para o centro, nas quais se implante a vivência da democracia direta, a livre eleição e revogação, em qualquer momento das decisões, dos cargos e dos acordos (NASCIMENTO, 2019, p. 230).

Partindo desta ideia, no caso das ERT, a autogestão é adotada em um microcosmo, no ambiente de uma única empresa, onde as alavancas do poder, os centros de decisão, gestão e controle

estão nas mãos dos trabalhadores associados em um processo de construção. O que quer dizer que, nestes casos, os trabalhadores são submetidos a um processo de aprendizado, determinado a partir da necessidade de gerir a empresa em que trabalham, sem a existência de um proprietário.

Paulo Alves de Lima Filho (2018, p. 265), dialogando com Marx, indica que a existência da propriedade coletiva dos meios de produção é uma condição particular necessária à transição ao comunismo, para a configuração de uma sociedade coletivista em que os meios materiais vão sendo direcionados a uma distribuição distinta da capitalista. Portanto, à medida que os trabalhadores vão tomando consciência desta condição, emerge uma nova força produtiva do trabalho, amparada na ideia do controle direto sobre seus meios de existência.

Para o próprio Marx (1986, p. 334), no livro III do Capital, a ausência de proprietário em uma unidade produtiva é apenas a primeira ruptura com a velha forma, mesmo que os trabalhadores adotem, ou sejam pressionados a adotar, práticas que os tornem patrões deles mesmos, mimetizando os defeitos do sistema existente. O que não deixa de abolir a antítese entre capital e trabalho, pois surge dentro de uma unidade produtiva um novo universo de problemas e possibilidades que se abrem a partir da necessidade de "suprir a ausência dos capatazes e dos chefes", nos termos de Ruggeri (2018, p. 144).

É comum em relatos sobre experiências de cooperativas o aparecimento do termo autoexploração, tendo em vista que, pressionados pela necessidade de vender os produtos no mercado, os

trabalhadores tendem a adotar práticas que mimetizam o modelo de exploração do trabalho nas vias do capital (SANTOS ARAÚJO *et al.*, 2019; NOVAES, 2019; RUGGERI, 2018). Entretanto, há indicativos de que emerge uma forma alternativa de relação social do trabalho nestas experiências de recuperação de empresa, o que Dal Ri & Vieitez (2001) apontam como a formação um "trabalhador coletivo autogestionário", que apresenta características distintas das usuais:

> Isso pode ser constatado por meio de diferentes tipos de manifestações. O absenteísmo ao trabalho é baixo ou desaparece. Há uma maior responsabilidade para com as tarefas e patrimônio da empresa. Quando necessário, os associados prontificam-se a trabalhar para além da jornada de trabalho. Nos anos iniciais de implantação da autogestão, os associados demonstram desprendimento no que tange a proventos e outros benefícios em prol da sobrevivência das EAs [Empresas Autogestionárias]. E, por último, há uma sociabilidade e identidade autogestionárias em desenvolvimento (DAL RI & VIEITEZ, 2001, p. 80).

Nestes termos, a fim de pensar o desenvolvimento desta sociabilidade e identidade autogestionárias, a partir das experiências de ERT podemos pensar uma categoria chave presente em muitas reflexões revolucionárias: uma revolução não é autêntica se não for capaz de criar um "homem novo". Para Rousseau este fato se trava na construção de um verdadeiro cidadão, em que "a vontade geral, racional, domina a particularidade estreita das paixões egoístas". Marx, nos Manuscritos de 1884, apresenta que a determinação dos operários comunistas os colocavam no patamar de portadores do

futuro, quando "a fraternidade humana não é uma palavra vã" e para quem a sociedade representa um fim em si. Lenin afirmava que o comunismo tenderia a criar uma nova geração de homens livre, homens estes que respeitam a organização da vida social sem necessidade de violência, submissão ou coação (LOWY, 2003, p.41-42).

No pensamento de Che Guevara, Löwy aponta:

> [...] a tarefa suprema e última da revolução era criar um homem novo, um homem comunista, negação dialética do indivíduo da sociedade capitalista, transformado em homem-mercadoria alienado, ou capaz de se tornar, graças ao maquinismo imperialista, um animal carniceiro, um "homem-lobo" em uma "sociedade de lobos". E porque a sociedade burguesa é baseada, em última análise, na lei da selva, só o malogro dos outros permite o êxito; é uma sociedade em que objetivamente, necessariamente, inevitavelmente, quaisquer que sejam as "boas vontades", cristãs ou outras, o homem é inimigo do homem (LÖWY, 2003, p. 42).

Na obra de Mészáros (2009), seu avanço nesta discussão se dá no que tange a ideia de que há um espírito de determinação radical que converge para o enfrentamento do sociometabolismo do capital. O espírito de determinação radical não pode se dissociar de um empenho ilimitado - condição elementar exigida para enfrentar os perigosos desenvolvimentos históricos - a fim de instaurar a aspirada "alternativa hegemônica à lei do capital, esta cada vez mais aventureirista e destrutiva".

Isto posto, olhando de volta para as ERT, vislumbra-se que o sujeito que tem construído as experiências de controle operário em

unidades produtivas tem, de acordo com as condições materiais a que está exposto, desenvolvido de fato um nível de consciência coletiva. Um espírito de determinação radical, que, apesar de ter um mote ainda individual, na manutenção de seu posto de trabalho, vai convergindo para a coletividade a partir do aprendizado com a gestão dos trabalhadores. É possível afirmar que dentro destes espaços, dada a necessidade do trabalho coletivo, a solidariedade sobrepõe a competição, e, portanto, rompe com o observado por Guevara: o homem nestas condições não é inimigo do homem.

É na Gestão dos trabalhadores que se observa a democratização das relações de trabalho, e é essa prática democrática que possibilita o desenvolvimento desta consciência operária. Rosa Luxemburgo explicita este processo:

> Se para a burguesia a democracia tornou-se supérflua ou mesmo incômoda, é, ao contrário, necessária e indispensável à classe operária. É necessária em primeiro lugar porque cria formas políticas [...] que servirão de pontos de apoio ao proletariado em seu trabalho de transformação da sociedade burguesa. Em segundo lugar, é indispensável porque só por meio dela, na luta pela democracia, no exercício de seus direitos, pode o proletariado chegar à consciência de seus interesses de classe e suas tarefas históricas (LUXEMBURGO, 2005, p. 101).

Neste contexto, podemos dizer que a necessidade de gerir a empresa sem a existência de um proprietário, promoveu em algumas experiências de ERT a democratização das relações de trabalho. Expressada pela adoção de práticas tradicionalmente presentes no cooperativismo, como Assembleias, conselhos de fábrica, rotação de funções, redução da jornada de trabalho e etc.

Para Dal Ri & Vieitez (2001, p. 84), “somente no âmbito de atuação do trabalhador coletivo essas propriedades transformam-se em forças produtivas”. O que podemos concluir que, a partir destas práticas democráticas no âmbito do trabalho, os trabalhadores são submetidos a uma transformação que suscita a emergência de um homem novo. O sujeito resultado deste processo pode ser um vetor para uma transformação maior que transborda os muros da empresa e dissemina uma nova consciência, em que a solidariedade é o fundamento, como apresento no tópico seguinte.

Solidariedade: Revolução Cultural

Paul Singer, formulador da ideia da Economia Solidária, propunha, como um dos pilares fundamentais do socialismo, a necessidade de uma revolução cultural, em que o vetor seja a afirmação da solidariedade. Mas esta transformação deve ser autêntica e construída a partir do controle dos meios de produção pelos trabalhadores: “não pode ser decretada de cima para baixo” (SINGER *apud* MENDONÇA DOS SANTOS; NASCIMENTO, 2018, p. 87). Mas como se processa uma revolução cultural?

Singer (1998) apontou que a primeira construção da consciência coletiva deve ser a consciência de classe, pois somente tendo plena consciência de sua posição na sociedade, pode o homem almejar as transformações necessárias para que um mundo mais justo e menos desigual emerja em meio à eminência da barbárie. Por sua vez, esta e qualquer outra transformação na consciência coletiva não pode ser imposta de um grupo para outro, ou de uma pessoa para outra.

Como aponta Gaiger (2003), o risco da idealização de uma proposta pronta que seja disseminada na sociedade "está em supervalorizar o peso da vontade política, a ponto de recair numa visão voluntarista, como se verificou em boa medida nas malogradas tentativas de construção do socialismo no séc. XX". Marx (2011[b], p. 66) quando avaliando a Comuna de Paris, indica que as formulações prontas podem ser empecilhos às transformações e seus portadores tendem a se tornarem inconvenientes:

> Em todas as revoluções, ao lado de seus verdadeiros agentes, surgem homens de outro tipo; alguns deles, sobreviventes e devotos de revoluções passadas, desprovidos de visão do movimento atual, porém ainda capazes de exercer influência sobre o povo, seja por sua manifesta honestidade e coragem, seja unicamente por força da tradição; outros são meros brigões que, em virtude de repetir ano após ano o mesmo pacote de declarações estereotipadas contra o governo do dia, moveram-se furtivamente até conquistar a reputação de revolucionários de primeira classe. Depois de 18 de março surgiram também alguns homens desse tipo e, em alguns casos, chegaram a desempenhar papéis preeminentes. Na medida em que seu poder permitia, obstruíram a ação real da classe operária, exatamente do mesmo modo que outros de sua mesma espécie haviam impedido o pleno desenvolvimento de todas as revoluções anteriores. Tais homens são um mal inevitável: com o tempo, são expurgados; mas tempo é algo que não foi dado à Comuna.

Portanto, o papel dos sindicatos e das organizações políticas é socializar o conhecimento, a consciência proletária, como diária Luxemburgo (2005), organizando-a como classe, não de transformar a mente dos indivíduos. Ou seja, a luta por autogestão só pode se

configurar como um movimento de massas, uma construção coletiva que reflita as condições sociais históricas, e não obra de um ser humano “iluminado”.

Além disso, o próprio Marx (2012), na “Crítica ao Programa de Gotha”, discutindo as questões fundamentais para se pensar um processo de revolução, e mais que isso, para pensar como fazer a transição para a sociedade emancipada, ao criticar a ideia de Lasalle de criar sociedades cooperativas de produção através do Estado, indica que:

> O fato de que os trabalhadores queiram criar as condições da produção coletiva em escala social e, de início, em seu próprio país, portanto, em escala nacional, significa apenas que eles trabalham para subverter as atuais condições de produção e não têm nenhuma relação com a fundação de sociedades cooperativas subvencionadas pelo Estado! No que diz respeito às atuais sociedades cooperativas, elas só têm valor na medida em que são criações dos trabalhadores e independentes, não sendo protegidas nem pelos governos nem pelos burgueses (MARX, 2012, p. 35).

Este trecho corrobora com a perspectiva deste trabalho, no sentido de que só uma prática revolucionária autônoma pode configurar o estopim de uma revolução social e política. Esta ideia do trabalho de Gaiger (2003, p.201) complementa esta afirmação:

> No atual ponto de partida, sejam quais forem os desdobramentos futuros, vale ter em vista um critério fundamental: apenas uma nova prática – aquela de uma nova inserção no mundo do trabalho e da economia – pode gerar uma nova consciência e provocar, sucessivamente, novas mudanças na prática.

Por isso, a democratização das relações de trabalho nas ERT são destacadas neste trabalho, tendo em vista o que Luxemburgo (2005) afirma quando discorre sobre a importância da prática democrática, "a democracia é indispensável, não porque torne supérflua a conquista do poder político pelo proletariado, mas ao contrário, por tornar essa perspectiva necessária tanto como a única possível". Neste sentido, a democracia é a prática social que cria a condição histórica capaz de possibilitar a transformação da sociedade, pois prepara a classe operária para controlar o sociometabolismo proletário.

Não obstante, quando se afirma a democracia, não se está discorrendo sobre a democracia burguesa que alicerça as condições sociais presentes e legitima o Estado Capitalista junto à população. Mesmo que alguns autores afirmem sua importância histórica para os trabalhadores, como Singer (1998). Mészáros aponta um caminho diverso:

> Direta ou indiretamente, o capital controla tudo, inclusive o processo legislativo parlamentar, ainda que se suponha que este seja considerado totalmente independente do capital em muitas teorias que hipostasiam a "igualdade democrática" de todas as forças políticas que participam do processo legislativo. Para conceber uma relação muito diferente para os poderes de tomada de decisão nas nossas sociedades, hoje completamente dominadas pelas forças do capital em todos os domínios, é necessário mudar radicalmente o desafio ao próprio capital como o controlador geral da reprodução sociometabólica (MÉSZÁROS, 2010, p. 36).

Daí, podemos concluir que a busca pela emancipação dos trabalhadores não pode ficar limitada à democracia institucional, é

preciso ir além. A prática democrática que aqui estamos tratando é aquela que cria formas políticas a partir de sua autonomia e que emerge da organização social proletária, no trabalho associado, nos conselhos de fábrica, nas assembleias gerais, no movimento estudantil e etc. A chamada democracia participativa. Só através dela pode a classe trabalhadora postular a superação do trabalho alienado.

> Vista de modo mais amplo, a questão incide na criação de novas forças produtivas – nesse caso, intelectuais – impulsionada por uma nova forma social de produção, a exemplo do ocorrido na aurora do capitalismo. Instaurada socialmente aquela demanda, pela presença da nova forma, introduz-se o processo inovador e criativo de desenvolvimento das faculdades humanas, cuja soluções, por seu turno, são suscetíveis de retroalimentar a demanda, em ciclos sucessivos. Além de o trabalho associado como tal equiparar-se a uma força produtiva específica da maior importância, é factível, nos empreendimentos autogestionários, que o avanço das capacidades subjetivas tome o passo da renovação dos processos materiais de produção, forçando a que esses venham a reconstituir-se progressivamente sobre outras bases. Desta feita, então, a nova forma social de produção não estaria criando uma nova base técnica em sentido estrito (inovações tecnológicas, instrumentos, etc.), mas sim em vias de absorver soluções já disponíveis (inclusive as chamadas tecnologias alternativas), convertendo-as à sua lógica própria (GAIGER, 2003, p. 204).

Esta colocação de Gaiger (2003) é fundamental no sentido exposto neste trabalho, pois remete ao processo pelo qual o controle operário das empresas tende a criar uma nova consciência coletiva que colocará a base técnica disponível à função de satisfazer as necessidades e não maximizar a produtividade. Ainda nesta

concepção, fica evidenciado que a superação do trabalho alienado depende de um progresso necessário no controle sociometabólico proletário para se concretizar ao renovar os processos materiais.

Para além da empresa, alicerçado nesta possível nova base material de produção, o utilitarismo perde sentido, assim como a maximização dos lucros. Portanto, a produção e o consumo se direcionam para a satisfação das necessidades humanas, indo na contramão do mercado necessário para o avanço da acumulação capitalista e, consequentemente, não agredindo o meio ambiente a ponto de caber a perspectiva de barbárie.

Desta forma, como apresenta Gaiger (2003), o que ocorre é a reversão do processo vital ocorrido nos primórdios do capitalismo: a separação entre o trabalhador, os meios de produção e o produto – assentado na alienação e na submissão ideológica do proletariado. A luta por autogestão assume a faculdade de retirar os trabalhadores do espectro da consciência alienada, possibilitando que se "reintegre às pessoas a riqueza dos conteúdos do trabalho e da vida coletiva em geral" (GAIGER, 2003, p. 205).

Neste sentido, para legitimar uma possibilidade de transformação social que seja conivente com a base material correspondente ao controle sociometabólico proletário, muito autores buscam exemplificar a capacidade humana, de tempos em tempos, transformar sua consciência de acordo com as condições históricas dispostas. Singer (1998) apresenta a revolução social que promoveu o avanço do capitalismo como um longo período em que a ideia da produção capitalista foi se mostrando superior ao modelo feudal,

galgando avanços em que a consciência burguesa foi se disseminando gradualmente até eclodir numa revolução política.

Neste mesmo sentido é possível pensar a superação do capitalismo, como apresenta Gaiger (2003, p. 208):

> [...] cabe admitir que a adesão dos trabalhadores às práticas de cooperação e reciprocidade não se mantém porque os mesmos se vêem instados moralmente a fazê-lo, mas primordialmente por verificarem, por eles próprios, que desse modo satisfazem mais plenamente os seus interesses, que obviamente não necessitam ser apenas utilitários, embora em certa medida não possam deixar de sê-lo. Reside nesse ponto a importância decisiva de demonstrar a superioridade da forma social de produção solidária, diante de outras alternativas oferecidas ao trabalhador.
>
> Da percepção dessa simbiose entre interesses próprios e alheios, nasce o interesse comum, base da ação de classe, entre indivíduos similarmente situados no processo de produção da vida material. Quando uma nova forma de vida econômica corporifica-se, projeta consigo novos grupos, compelindo-os, segundo as circunstâncias, a lutarem por sua afirmação.

Nessas condições é que pode emergir esta chamada revolução cultural que se apresenta nos postulados da economia solidária; uma transformação que surja da base dos trabalhadores, conscientes de sua condição de classe, na construção coletiva de uma sociedade em que o trabalho seja emancipado, onde não existam mais classes e a solidariedade ocupe o espaço deixado pela competitividade.

Este processo, todavia, dentro de uma ERT pode ser apenas uma visão no horizonte, as contradições que se apresentam em sua constituição muitas vezes mantém os trabalhadores distantes de

poder, ou mesmo de almejar, avançar nesta direção. A pressão exercida incessantemente pelo capital, seja através da competição dos preços no mercado, fruto da inovação tecnológica ou mais valia relativa, seja através do Estado burguês que prioriza sempre os interesses da propriedade privada, é radical, e essas empresas quando isoladas nem mesmo podem sobreviver.

O tempo é feroz neste sentido, pois, os trabalhadores em algumas experiências foram pressionados a resistir por anos, uma luta persistente que no horizonte só apresentava a necessidade de mais luta. Por sua vez, o "estado de mal estar social", que configura a estrutura dos países subdesenvolvidos, imerso no universo da política neoliberal, impele os trabalhadores a enxergar adiante apenas a redução de suas perspectivas individuais, insegurança alimentar, violência, ausência de aposentadoria, saúde precária, educação sucateada, endividamento e tantas outras mazelas plenamente disseminadas nessas sociedades.

Nesta conjunção entre tempo coletivo de luta permanente e tempo individual de precariedade, as experiências de ERT vão perdendo seus trabalhadores, seja para uma oportunidade mais segura no mercado de trabalho privado ou público, seja para a idade, seja para a saúde, e seus quadros dificilmente são repostos. Esta condição significa que, imerso no sistema capitalista, a tendência das ERT é se diluir no tempo, a depender do fôlego de seus sujeitos. Há impressionantes casos de ERT com dez, quinze, vinte ou mais anos, o que, por si só, já indica a determinação radical destes trabalhadores.

Mesmo que cada unidade de ERT que ousa ou ousou adotar práticas autogestionárias esteja destinada a desaparecer no longo prazo no âmbito do capital, o controle operário ciclicamente retorna, com mais ou menos força, a depender do estado da crise do capital. O que cada uma destas experiências constrói de conhecimento dos trabalhadores, constitui-se como uma semente plantada no solo desta Revolução Cultural, um fruto deixado para o futuro.

Considerações Finais

"Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas". Essa frase de Marx (2012, p. 20) em uma carta a Bracke tratando da crítica que havia feito ao Programa de Gotha, expressa de maneira sintética a discussão apresentada neste artigo. A transformação da sociedade depende de um longo processo de construção de uma nova consciência que emerge da experiência e da vontade dos trabalhadores. Por isso, um passo do movimento real é tão importante, mesmo que retroceda no ciclo curto da história.

As ERT são um desses passos do movimento real, apesar de pequeno e localizado na periferia do sistema. Sua existência abre um espaço de possibilidades de construção coletiva que pode contribuir com a disseminação de uma cultura de solidariedade que no longo prazo, no horizonte, pode ser um vetor da transformação da sociedade.

As práticas de autogestão, quando existem ou existiram em experiências de ERT, configuram-se como uma escola de formação para uma nova consciência coletiva, cujo marco prático se dá na afirmação da solidariedade enquanto forma hegemônica de sociabi-

lidade, transcendendo o espectro do trabalho e transbordando para a vida como um todo.

O fato de um grupo de pessoas, que estavam acostumados a se manter na alienação, enquanto agentes passivos de suas histórias, serem postos frente ao desafio de assumir as rédeas dos seus meios de reprodução da vida, induz um campo de experimentação paradigmático. Os direitos e deveres de cada indivíduo mudam de patamar, pois, como apontamos, estes trabalhadores só se transformam em uma nova força produtiva quando atuam no âmbito coletivo, e para isso precisam delimitar um novo espectro de atuação individual.

Esta reconfiguração entre agente individual e coletivo, entre direitos e deveres é a mutação necessária e constante que se almeja para o alcance em algum momento histórico da chamada sociedade da abundância, em que essas distinções se diluirão na máxima dos velhos movimentos comunista: “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (MARX, 2012, p. 28).

A propriedade coletiva dos meios de produção é um dos vetores desta reconfiguração constante, em cuja necessidade de se autodeterminar leva os trabalhadores a experimentarem um novo universo de possibilidades. Neste caso, tornam-se os responsáveis pelas consequências de suas decisões e também senhores do destino da produção que alcançarem. Evidentemente, isto não implica em que suas decisões serão amparadas em princípios de solidariedade e a distribuição do resultado da produção será feita de forma justa.

Todavia, quando há espaço e tempo para que algum nível de consciência coletiva se dissemine nestas experiências, as práticas de autogestão produzem um ambiente de democratização nas relações de trabalho. E em um ambiente em que a democracia é uma realidade, há pouco espaço para a competição, a solidariedade leva a resultados mais satisfatórios aos trabalhadores de forma coletiva.

No âmbito individual, por sua vez, este processo é mais lento, pois, o ambiente de uma ERT em geral tem um caráter bastante heterogêneo, o que dificulta a conciliação de interesses particulares. Esta heterogeneidade leva muitas vezes a desentendimentos, o que cria barreiras ao desenvolvimento da consciência coletiva em construção. Como apontamos, este âmbito individual ainda é pressionado pelo que chamamos de "estado de mal estar social" e pelo horizonte de luta permanente. O que quer dizer que, não se trata de um determinismo o processo de propriedade coletiva, pois, as condições materiais é que vão dar o impulso para o avanço de uma revolução cultural ou à diluição de uma empresa sob controle dos trabalhadores.

Na hipótese de que a solidariedade se dissemine e uma consciência coletiva comece a determinar os processos, a empresa gerida pelos trabalhadores ainda precisará enfrentar as barreiras quase intransponíveis do mercado, que impregna a sociedade com a lógica ingovernável do capital. Sua sobrevivência, nestes casos, dependerá da capacidade de resistência dos trabalhadores, ou nas palavras de Mészáros (2009), do espírito de determinação radical, cujo sujeito é o "homem novo", fruto da construção de uma nova consciência coletiva.

O sistema capitalista ainda tem outras ferramentas que prospectam inviabilizar a emergência de alternativas a seu modo hegemônico de produção. Uma delas é a capacidade do sistema se reinventar a todo momento. Esta nota de rodapé de Marx (2011[a], p. 1253-1254) no livro I de *O Capital*, exprime bem esta ideia:

> Quando Robert Owen, pouco depois da primeira década de nosso século, não apenas defendeu teoricamente a necessidade de uma limitação da jornada de trabalho, mas introduziu a jornada de 10 horas em sua fábrica em New Lanark, o fato foi ridicularizado como uma utopia comunista, do mesmo modo como sua "combinação do trabalho produtivo com a educação das crianças" e as cooperativas de trabalhadores por ele fundadas. Hoje, a primeira utopia é lei fabril, a segunda figura como texto oficial em todas as "leis fabris" e a terceira já é usada até mesmo como disfarce para imposturas reacionárias.

O que quero dizer é que não basta aos trabalhares sobreviverem no espectro de suas empresas sob a forma da propriedade coletiva, pois o capitalismo criará as formas de evitar a disseminação de modos alternativos de produção, muitas vezes se apropriando de práticas positivas que cabem a seus interesses. O que hoje pode ser visto, por exemplo, na forma como as empresas capitalistas entenderam a importância do "sentimento de pertencimento" do trabalhador, mudando a nomenclatura de funcionário para colaborador. O que quer dizer que a revolução cultural só será viável se transbordar o âmbito da empresa e disseminar o aprendizado da experiência democrática tendo no horizonte a tomada do poder político.

Assim, a resposta à pergunta inicial deste artigo está exatamente na capacidade dos trabalhadores de fazerem emergir uma nova força produtiva, oriunda da autogestão da propriedade coletiva dos meios de produção, cuja prática democrática e solidária dá indícios de uma transformação no consciente coletivo.

Como a existência da ERT ainda é determinada pela lei do valor, o grau desta transformação ainda é limitada ao ambiente da empresa, pois o objetivo da produção é garantir os salários dos trabalhadores e, portanto, sua dinâmica é orientada para vender no mercado, cujas regras são determinadas pelo capital. Uma mudança neste sentido, na lei do valor, não tem viabilidade dentro de uma empresa isolada, mesmo que seus trabalhadores alcancem um elevado grau relativo de consciência coletiva, entretanto, as mudanças na subjetividade do trabalho que brotam nestas experiências plantam sementes do conhecimento dos trabalhadores para uma revolução cultural que se acumula no extenso universo de experiências contra-hegemônicas.

Por outro lado, o capitalismo dá indícios de que há limites para essa renovação permanente, tendo em vista que o sistema pautado em crescimento constante não tem, por enquanto, condições factuais para expandir seu campo de exploração para além do planeta Terra, que é um sistema finito. O que traz à tona a perspectiva de um colapso ambiental.

A crise estrutural do capital que vemos se acirrar desde os anos de 1970, originada nas transformações produtivas que ampliaram exponencialmente a capacidade de controle da produção, possibilitada pelo volume gigantesco de recursos acumulados na

lógica do capital financeiro, para além de um problema econômico, social e ambiental, tem provocado uma crise de consciência na sociedade, tornando o espaço político e institucional instável por todas as regiões do mundo. Há indícios do ressurgimento do fascismo em diversas regiões, por exemplo.

Portanto, o momento histórico parece decisivo para o futuro da vida no planeta, ao ponto de voltarmos à perspectiva de Rosa Luxemburgo: socialismo ou barbárie. No instante em que finalizo este texto, uma pandemia sem precedentes já custou a vida de mais de 200 mil pessoas e o sistema produtivo está paralisado em virtude do risco de uma contaminação generalizada.

As ERT têm apresentado nas últimas décadas um caminho para combater a miséria através do controle operário em empresas capitalistas falidas, talvez já não interessantes para o capital, tendo em vista sua nova configuração ultra-oligopolizada em âmbito global. Todavia, esta resistência para além de combater o engrossamento das filas do exército industrial de reserva, por sua condição material, tem disseminado novas formas de relações de produção pautadas na democracia dos trabalhadores.

Neste momento em que, para a sociedade e o planeta, a perspectiva de um colapso estrutural fruto do descolamento da vida humana do meio natural se torna evidente, o conhecimento dos trabalhadores acumulado pode ter respostas já elaboradas para as incertezas do futuro. Quando as empresas capitalistas já não são capazes de produzir a satisfação das necessidades humanas, mesmo em meio à superprodução e ao desperdício, as experiências dos trabalhadores associados, como no caso das ERT, que até agora se

projetaram em caráter local, precisarão se desdobrar para o âmbito mundial.

O "homem novo" do mundo do trabalho associado é uma peça importante do quebra-cabeça do mundo futuro, nos tempos vindouros da reconstrução de uma sociedade colapsada.

Referências

CASTRO, F. S. M. **Autogestão no Brasil**: um olhar a partir de casos de empresas recuperadas pelos trabalhadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

CASTRO, F. S. M.; GENNARI, A. M.; NOVAES, H. T. Entre o mercado e a revolução: dois estudos de caso de Empresas Recuperadas por Trabalhadores no Brasil – Flaskô e Usina Catende. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 55, jan./abr. 2020.

DAL RI, N. M. & VIEITEZ, C. G. **Trabalho associado**: cooperativas e as empresas de autogestão. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

GAIGER, L. I. G. A economia solidária diante do modo de produção capitalista. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 181-211, jul./dez. 2003.

HENRIQUES, F. C. **Empresas recuperadas por trabalhadores no Brasil e na Argentina**. 2013. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HENRIQUES, F. C.; SIGOLO, V. M.; R.; SANDRA. **Empresas Recuperadas por Trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

LÖWY, M. **O pensamento econômico de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LUXEMBURGO, R.. **Reforma ou revolução?** 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011[a].

_____. **A Guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011[b].

_____. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MENDONÇA DOS SANTOS, A.; NASCIMENTO, C. **Paul Singer**: democracia, economia e autogestão. Marília: Lutas anticapital, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A atualidade histórica da ofencisa socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NASCIMENTO, C. **Do Beco dos Sapos aos canaviais de Catende**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

NOVAES, H. T. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão popular, 2007.

_____. **Reatando um fio interrompido**: a relação universidade movimentos sociais na América Latina. 2ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

LIMA FILHO, P. A. **Pensando com Marx (I)**. Marília: Lutas anticapital; São Paulo: Aramarani, 2018.

RUGGERI, A. **Empresas recuperadas pelos trabalhadores**: ocupações e autogestão na Argentina. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

SANTOS ARAÚJO, F. *et al*. **Dialética da autogestão em empresas recuperadas por trabalhadores no Brasil**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SINGER, P. **Uma utopia militante**: repensando o socialismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

O fechamento das escolas do campo em Rondônia como consequência da ofensiva do agronegócio no estado

Raimundo José dos Santos Filho[37]

Introdução

O conceito de desenvolvimento, utilizado por economistas e políticos, geralmente se refere ao desenvolvimento econômico e financeiro, expresso em resultados que nada mais são que a obtenção de lucro por empresas e/ou grandes corporações empresariais. Dificilmente se contempla, nos estudos realizados pelos órgãos públicos e privados, o desenvolvimento social e humano. A expressão "desenvolvimento" quase sempre revela crescimento econômico.

Como o Brasil é um país de industrialização subsidiária, com a maioria das indústrias de ponta sendo multinacionais, com suas matrizes em países capitalistas desenvolvidos. Neste sentido, vale lembrar Luckesi (2003, p. 103-105) que afirma:

> [...] importamos tecnologia e ciência; importamos modelos educacionais de outros países; silenciamos nossos cientistas, alunos, professores e universidades. Impomos a repressão ideológica. Transformamos nossas universidades em servis cooptadoras do capital estrangeiro. Reprimimos o pensamento,

[37] Professor do Instituto Federal de Rondônia e Doutorando em Educação pela Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, do programa DINTER IFRO/UNESP.

> a crítica e a criatividade. Possuímos muitos conhecimentos no Brasil [...] poucos, porém brasileiros. Os nossos pontos de referência são sempre os outros [...] sempre o que os outros pensam e as necessidades e urgência deles.

Considerando o interesse do capital internacional na grande capacidade brasileira de produzir commodities, existe todo um incentivo para manter o país na condição de exportador desse tipo de produção. Todo processo de desenvolvimento de tecnologias nacionais são desestimulados de forma sutil, inclusive pela cultura introjetada na mentalidade do empresariado do país.

Toda essa cultura subserviente é revelada pelas expressões eufemísticas cunhadas por estudiosos brasileiros e estrangeiros e adotada, ingenuamente, por muitos empreendedores brasileiros, que a consideram como um achado de grande importância para a sociedade nacional. Um dos maiores exemplos dessa concepção pode ser encontrado em Oliveira Junior (2013, p. 18):

> A expressão *"Brasil, celeiro do mundo"*, foi cunhada no Estado Novo, regime político do período de 1937 a 1945 que teve como presidente Getúlio Vargas. Há vários anos vêm circulando notícias de que reafirmam essa expressão. O jornal britânico *Financial Times*, em 05/11/2009, trouxe em sua edição um caderno especial dedicado a oportunidades de investimento no Brasil em que chama o país de "Superpotência agrícola pronta para alimentar o mundo" (BBC-Brasil, 2009). O jornal brasileiro Correio Braziliense, em 28/02/2011, afirmou que *"A imagem idealizada do Brasil como celeiro do mundo está ficando cada vez mais real para exportadores, investidores e pesquisadores do setor agrícola."*

Com esse tipo de concepção "desenvolvimentista", o estado de Rondônia teve sua ocupação e desenvolvimento assentada no agronegócio, ficando a produção de alimentos, oriunda das pequenas propriedades, relegada à simples sobrevivência. Da mesma forma, a questão da terra enfrentou na sua origem, e vem enfrentando até os dias atuais, conflitos de níveis diversos. Não raro a violência se torna o meio de aquisição de propriedades inicialmente pequenas e a sua manutenção por meio da força tanto pública como particular (MESQUITA, 2002).

O presente estudo teve origem nas atividades desenvolvidas em pesquisa de campo para elaboração de tese de Doutorado em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Ao verificar as questões relacionadas com a Educação do Campo, tanto em áreas rurais originais da ocupação da região do Vale do Jamari em Rondônia como nos Assentamentos da Reforma Agrária, ficou demonstrada a influência do agronegócio na região. Assim como a precariedade da educação nas escolas do campo locais, também surgiram aspectos relacionados à questão da terra, as lutas por sua aquisição e o avanço da produção destinada à exportação em detrimento da produção de pequenos agricultores.

1. Origem do cultivo da soja no brasil

A soja é uma oleaginosa originária da Ásia, aonde vem sendo cultivada há mais de 5 mil anos. No Brasil foi introduzida no final do século XIX, na Bahia. No início do século XX (1914), começou a ser cultivada no Rio Grande do Sul (DALL'AGNOL,

2016). Com a criação da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária - EMBRAPA, homologada em 7 de dezembro de 1972 (Lei 5.851/72), foram estabelecidos centros de pesquisas para produtos agropecuários, dentre eles a soja, centros de pesquisas temáticos e centro de pesquisas ecorregionais. Segundo Dall'Agnol (2016, p. 16),

> A Embrapa Soja foi criada em 16 de abril de 1975 (Deliberação 020/75) e estabeleceu-se provisoriamente nas dependências da Empresa Paranaense de Classificação de Produtos (Claspar), órgão do governo do Estado do Paraná e, no mesmo ano, realocada junto ao Iapar. Em 1989, a Embrapa Soja se transferiu para sede própria, uma fazenda experimental localizada no Distrito de Warta, Londrina, PR.

Ainda segundo Dall'Agnol (2016, p. 20):

> O primeiro registro de pesquisa de soja no País é atribuído ao professor Gustavo D´Utra, em 1882, no Recôncavo Baiano. A iniciativa não teve êxito, porque o material genético testado não era adaptado à região. Nessa época, a produção comercial de soja no mundo estava restrita à região leste da Ásia, em latitudes próximas a 40°N, onde o clima é temperado, em contraste com o clima tropical e a baixa latitude (12°S) da Bahia.

A soja somente teve êxito no Brasil a partir dos anos 40, quando foi semeada no Estado do Rio Grande do Sul (RS), localizado entre as latitudes de 27°S e 34°S.

O setor alcançou números muito expressivos, conforme demonstra o quadro representativo da soja no mundo, no qual o

Brasil cresce paulatinamente, o que pode ser comparado nos quadros abaixo:

Evolução de Área Plantada, Produção e Produtividade de Soja no Brasil 82/83 a 13/14

Safra	Área Plantada (mil há)	Produção (mil ton)	Produtividade (kg/há)
1982/83	8.412	14.533	1.728
1992/93	10.717	23.042	2.150
2002/03	18.481	52.031	2.815
2012/13	27.736	81.499	2.938
2014/15	30.105	86.052	2.858

Fonte: Associação Brasileira do Agronegócio – ABAG.

Consumo Mundial de Soja: Principais Países e Totais por Safra Consumo Mundial (milhões de toneladas)

Países	Safra 13/14	Safra 14/15
China	80,3	86,2
EUA	49,8	52
Argentina	39	42,3
Brasil	39,3	40,8
Demais	50,5	53
Mundo	273	288

Fonte: USDA[38] fev/15

Hoje o Brasil é o segundo maior produtor de soja, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. Segundo Vicente Godinho, engenheiro agrônomo da Embrapa Rondônia, na safra 2015/2016,

---

[38] **USDA Rural Development,** órgão do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos.

a cultura ocupou uma área de 33,903 milhões de hectares, o que totalizou uma produção de 95,631 milhões de toneladas[39].

2. A ofensiva do agronegócio

A indústria de alimentos no Brasil passou por muitas crises, a maioria causada por inflação, baixa produtividade e baixo poder de consumo da população. No entanto, mesmo com inflação elevada e grande instabilidade macroeconômica, essa indústria aumentou sua oferta de forma mais ou menos contínua nos anos 1980/1990. Mesmo considerando a redução de sua na participação no Produto Interno Bruto – PIB, assim como a sua baixa produtividade, em termo brutos houve crescimento. Para Fonseca e Morais (1999, p. 2):

> ... a participação percentual do valor da produção da indústria de alimentos no Produto Interno Bruto (PIB) industrial mantém-se praticamente a mesma e em relação ao PIB global, no entanto, verifica-se uma redução de 10,8% para 9,1%. Isso se deve à elevação mais do que proporcional do setor de serviços no conjunto de bens e serviços ofertados no País.

Uma das indústrias que mais se desenvolveram no país durante as décadas indicadas acima foi a indústria de laticínio, de acordo com a Associação Brasileira das Indústrias de Alimento – ABIA (Fonseca e Morais, 1999). Isto porque no período foi grande-

[39] Sócios & Negócios SICOOB-NORTE. **O AVANÇO DA SOJA. 2017** - Disponível em: https://sociosenegocios.com.br/1796-soja/ Acesso em 03.09.2019

mente alavancada a produção agropecuária e o número de indústrias relacionadas à cadeia produtiva do leite.

2.1 Surgimento e crescimento da pecuária em Rondônia

Desde o início da ocupação de suas terras por produtores rurais, a criação de gado tem sido uma importante atividade econômica em Rondônia. Esta atividade começou a crescer em larga escala depois da transformação do Território Federal em estado, pela Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro de 1981, tornando-se estado de fato em 4 de janeiro de 1982, com a posse do seu primeiro governo, o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira.

Conforme Taborda (2015, p. 21)

> Rondônia tem uma média de produção acima de 2,2 milhões de litros de leite por dia, sendo considerado o maior produtor de leite da região norte. Em 2011 e 2012 encontrava-se na nona posição dos produtores nacionais de leite e em 2013, tornou-se a oitava maior bacia leiteira do País, enquanto que o estado de Pernambuco saiu da oitava para décima posição, ficando atrás do estado do Mato Grosso.

Porém, a pecuária leiteira não é o aspecto mais forte da economia rondoniense. O agronegócio da carne bovina no estado é um setor com números expressivos e um dos maiores devoradores de terra, desde que a pecuária extensiva necessita de mais e mais espaço para ampliação das pastagens. Segundo a Entidade Autárquica de Assistência Técnica e Extensão Rural de Rondônia – EMATER, em boletim informativo da Gerência Técnica (Getec/Ditep/Emater-RO, 2016):

> Rondônia é o oitavo maior produtor de carne bovina do país representando 47% das vendas totais e o 5º maior exportador de carne no Brasil. Juntamente com a soja, o gado de corte representa 90% de tudo o que é exportado pelo Estado. Rondônia tem como grandes parceiros comerciais países como Venezuela, Rússia, Hong Kong, Irã, Palestina e Israel, e espera em breve poder embarcar carne bovina in natura aos Estados Unidos.

Este fato leva à compreensão do modo como Rondônia foi ocupada a partir do momento em que os governos da ditadura iniciada em 1964 decidiram inseri-la na política ocupacional e produtiva do país. Nos anos 1970 teve início a chamada colonização do Território Federal de Rondônia, como o lema "integrar para não entregar". (MOSER, 2006). Na década de 1980, para alavancar a produção no Território, incentivos foram dados aos novos produtores. Assim, para Moser (2006, p. 84)

> "O Centro de Estudos e de Pastoral do Migrante (CEPAMI)88, nas conclusões de um simpósio, avalia a década de 1980."
> "Nesse período o governo do Estado distribuiu máquinas de beneficiamento de arroz e trilhadeiras para as associações de produtores rurais. Criou também um Programa de Apoio à Reforma Agrária (PROCERA), com o objetivo de financiar a infraestrutura para a pecuária e cafeicultura. Esta foi a década em que a pecuária começou a ter sua maior expansão e que se tornou o alvo tanto para o estado como para as empresas agropecuárias, bem como pequenos produtores que se investiram e iniciaram timidamente a pecuária com algumas cabeças de gado."

Desde então, assim como a ocupação por pequenos produtores oriundos principalmente do Sul e do Sudeste do Brasil, muitos grandes investidores passaram a adquirir terras no Território com o propósito de introduzir a pecuária de corte. Essa atividade, para se desenvolver, contou com uma ação extrativa que está na raiz da devastação da floresta: a exploração de madeira.

A atividade dos pequenos proprietários foi, inicialmente, voltada para a produção de alimentos, mas pouco a pouco as atividades extrativas primárias novas juntaram-se às tradicionais, como o caso da coleta de látex. Assim, a extração de madeira expandiu-se na esteira da formação de pastos para a produção de gado de corte. Conforme Moser (2006, p. 85):

> Na produção da agricultura até o ano de 1982, os projetos de colonização produziram um volume de 1.964.904 toneladas de culturas temporárias e 48.547 toneladas de culturas permanentes, sendo que o PIC[40] Ouro Preto atingiu o montante de 539.997 toneladas de culturas temporárias e 107.604 toneladas de culturas permanentes, equivalentes a 27,49% e 23,35% do total da produção.
> O mesmo relatório cita a produção de outras culturas como o arroz, milho, banana e mandioca nos projetos de colonização que também eram abundantes, bem como o extrativismo da seringa, do caucho e cernambi e castanha foi de 2.108.429kg e de madeira 1.146.517m3.
> O otimismo dos órgãos governamentais em relação a produção era claro. Tanto que no relatório, entre um dado e outro, o relator conclui com as seguintes palavras: "Acredita-se que, a

[40] Projeto Integrado de Colonização – PIC. Projeto realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- - INCRA, promovido pelo Governo Federal a partir do final dos anos 1960.

> curto prazo, Rondônia se tornará uma das primeiras fontes geradoras de produtos primários do País"

Desde o início dos anos 1980, já se percebia o estímulo governamental à pecuária extensiva em Rondônia. Assim demonstra a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Estado de Rondônia (2006, p. 30):

> O deslocamento e fixação da pecuária na parte Sul do Estado se processou a partir de 1980, tendo como um dos principais pontos de partida os sistemas de criação em estabelecimentos de médio porte localizados originalmente em áreas do município de Pimenta Bueno, incluindo partes da Gleba Corumbiara e de Espigão do Oeste. Esta região é considerada como o embrião dos empreendimentos pecuários de médio porte no Estado, uma vez que os lotes licitados pelo INCRA foram fixados em 2.000 hectares, que configurava então o tamanho ideal de lote por unidade familiar para o desenvolvimento da bovinocultura.

Atualmente, o que mais se pratica no campo em Rondônia, pelos proprietários das grandes fazendas ocupadas com a produção destinada ao agronegócio, é o consórcio entre a safra de soja e a formação de pastagem, levando concomitantemente a uma dupla atividade altamente lucrativa e de baixo emprego de mão de obra – cultivo da soja e criação de gado de corte. Matéria veiculada pelo site do jornal o Globo – G1 Ariquemes, em 29 de agosto de 2016, aponta para a lucratividade dessa prática. Segundo a referida matéria,

> "O fazendeiro [...] assumiu a propriedade há três anos e passou a trabalhar com o gado no espaço que até então, era dominado pela agricultura. No último ano [...] integrou outras três

> atividades na fazenda: as safras de soja, do milho e consorciada com a braquiária. O rebanho de mil cabeças divide o mesmo espaço das lavouras em cerca de mil hectares.
> “A ideia é aumentar a rentabilidade da fazenda, com mais produção de carne e menos tempo do rebanho no pasto. Com esse sistema, pretendo mostrar para os outros produtores da região o quanto produzimos este ano com a cultura da soja e do milho, e quanto poderemos produzir nos próximos cinco anos” (G1 Ariquemes, 29.08.2016)[41]

Esse é o quadro que vem se desenhando no campo em Rondônia desde os anos 1990 e que, gradativamente, vai transformando a região em mais um polo do agronegócio internacional, integrando o estado entre os produtores de comodities. O campo vai aos poucos se tornando um vazio humano para se tornar o entorno gerador de grande produtividade e de altos lucros – por meio de avançadas tecnologias geralmente de origem estrangeira com é o caso de New Holland, John Deere e outros gigantes do maquinário destinado à agropecuária – para os donos do capital.

2.2 A invasão da soja em Rondônia

Nos anos 1990, a soja começou a ser cultivada em Rondônia, depois do seu avanço nos estados do Maranhão, do Tocantins, do Piauí e da Bahia, região conhecida pela designação de MATOPIBA. O município rondoniense pioneiro no cultivo da soja foi Vilhena, cidade localizada no extremo sul do estado, fazendo divisa com o

[41] G1 ARIQUEMES. Disponível em: http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2016/08/fazenda-inicia-processo-de-integracao-lavoura-e-pecuaria-em-rio-crespo-ro.html Acesso em 25.01.2019.

estado do Mato Grosso. O fenômeno se deu em virtude da globalização do capital, que levou à aproximação entre a agricultura e a indústria, concentrando todos os momentos da produção e da circulação da mercadoria, alterando as dinâmicas sociais e territoriais agrárias e urbanas, pelo fato de promover a valorização e a incorporação de terras à produção do agronegócio. Para Silva (2014, p. 299),

> "... esse pacto assenta-se na modernização conservadora da elite agrária brasileira e latino-americana, associada política e economicamente aos capitais das esferas urbanas (indústria, comércio e serviços, bancário e financeiro) com forte apoio do Estado, apresentando o agronegócio como o *carro chefe* do desenvolvimento econômico e da modernidade nos processos de globalização que avançam também nas áreas rurais menos dinamizadas da América Latina, a exemplo da Amazônia. O corolário geográfico é que a terra passou a ser um ativo globalizado para o capital nacional e internacional, cuja atuação territorial produz a expropriação do campesinato e suas formas coletivas de produção agrícola, amplia a degradação social e ambiental, e qualifica os conflitos agrários na escala global quando atinge os interesses das empresas multinacionais".

Basta frisar que toda a soja produzida em Rondônia tem sua comercialização, transporte, financiamento da produção e fornecimento de insumos, monopolizados por dois grandes grupos: o Grupo AMAGGI - trading brasileira sediada na cidade de Cuiabá-MT e uma das empresas líderes do Agronegócio na América Latina e com atuação em vários países como Holanda, Argentina, Paraguai,

Suíça, Noruega e China.[42] E o GRUPO CARGILL – sediado em Minnesota – EUA, considerado o maior grupo do mundo de capital fechado.

Na questão da terra, Rondônia é um estado emblemático, visto que no momento em que a invasão do campo pela soja se iniciava, no início da década de 1990, quando ainda restavam muitos pequenos agricultores, posseiros e sem-terra buscando espaço para a produção de sua existência, ocorreu um conflito de impacto internacional, conhecido como o massacre de Corumbiara (MESQUITA, 2002)[43]. A partir desse evento, ficou demonstrada a truculência do capital pela manutenção do domínio sobre a terra. Descrevendo o avanço do agronegócio, principalmente da soja, concomitantemente com a expulsão do pequeno produtor de suas propriedades, Silva (2014, p. 308) afirma que

> Esses mecanismos de *monopolização do território* pelo capital (Oliveira, 1991) ocorrem pela valorização do hectare de terras agriculturáveis que são potencializados pelo agronegócio, donde o campesinato é forçosamente inclinado a arrendar suas terras pelo valor monetário que os agentes do agronegócio (os produtores capitalizados) se propõem a pagar, o que em muitos casos é superior à renda que a família produz. Em outros casos, as terras são vendidas, e a trajetória das famílias camponesas se

[42]AMAGGI AGRO. https://www.amaggi.com.br/sobre-a-empresa/nossa-atuacao/ Acesso em 07.04.2020.

[43] Ação da Polícia Militar do estado de Rondônia que atacou posseiros acampados na Fazenda Santa Elina, evento em que morreram onze pessoas, dentre elas uma criança do sexo feminino, de 6 anos de idade, no município de Corumbiara, na madrugada de 9 de agosto de 1995, quando "*...homens foram executados sumariamente, mulheres foram usadas como escudos humanos por policiais e por jagunços; pessoas foram torturadas por longas horas e o acampamento foi destruído e incendiado.*" MESQUITA, Helena Angélica. CORUMBIARA: O MASSACRE DOS CAMPONESES. RONDÔNIA/BRASIL 1995. 2002**.** Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm.

> destina à ocupação de novas áreas de menor valor econômico, expandindo a fronteira agropecuária como atualmente se registra no norte e noroeste rondoniense, capitalizando essas famílias e reproduzindo socialmente o campesinato. Trata-se da produção do território do agronegócio, concomitante à redução do território do campesinato, e o caminho da população do campo é a cidade ou as demais áreas rurais de Rondônia onde afloram os conflitos agrários.

Neste aspecto, convém lembrar que na Europa em transição da Idade Média para a era Moderna, extinto o feudalismo e o ocorrendo os primeiros passos do capitalismo no século XVI, inicialmente a concentração da terra foi o marco fundamental. Cabe buscar a descrição do fenômeno em Marx (1996, p. 341-342), que o examina com bastante acurácia no texto **A Assim Chamada Acumulação Primitiva,** nos diz:

> O que faz época na história da acumulação primitiva são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação; sobretudo, porém, todos os momentos em que grandes massas humanas são arrancadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários livres como os pássaros. **A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo o processo**. Sua história assume coloridos diferentes nos diferentes países e percorre as várias fases em sequência diversa e em diferentes épocas históricas. Apenas na Inglaterra, que, por isso, tomamos como exemplo, mostra-se em sua forma clássica. (Destaque nosso)

No Brasil em geral, e particularmente na Amazônia, os **coloridos diferentes** – para usar a expressão marxiana – que ocorrem na questão da terra, são assustadoramente violentos. Quando

examinamos os conflitos que ocorreram de forma impactante e os que ocorrem de maneira nem sempre visível ou divulgado pela imprensa burguesa que domina os meios de comunicação no país, entendemos que Marx vislumbrou um problema dos séculos XVI até o XVIII, mas no Brasil ele persiste no século XXI.

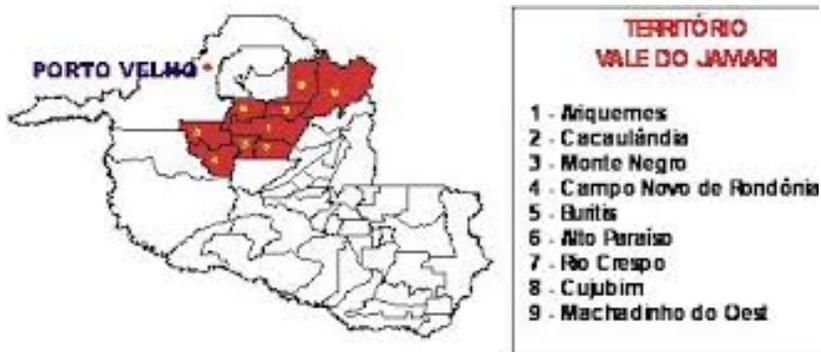
Mas a fome insaciável por terra que sente o grande capital, vê no solo apenas a fonte de lucros. Como o agronegócio em geral e a soja em particular, são as alavancas mais poderosas hoje para o retorno financeiro, e a terra em Rondônia é propícia para isso, a corrida pelas propriedades da região não encontra barreiras. Frederico Botelho, chefe de Transferência de Tecnologia da Embrapa Rondônia, afirma que:

> Com potencial para elevar seus índices de produtividade nos próximos anos, as regiões central e norte de Rondônia estão em expansão. "Anualmente há novas áreas onde está sendo introduzida a cultura da soja e isto faz com que a escolha de cultivares adaptadas e adequadas para cada situação seja uma etapa que impactará significativamente nos resultados finais e na lucratividade". AMAGGI AGRO.[44]

Depois da ofensiva no cone sul do estado de Rondônia, a voracidade dos sojicultores por mais terra vem avançando para outras regiões do estado. A partir dos anos 2000, novos espaços de cultivo foram abertos, seja pela ocupação de áreas de florestas, seja pela aquisição de pequenas propriedades antes utilizadas para produção de subsistência e comercialização local. Para além da região sul, nas regiões norte e noroeste de Rondônia o cultivo de soja vem

[44] https://www.amaggi.com.br/sobre-a-empresa/nossa-atuacao/ Acesso em 07.04.2020.

avançando. Nesta perspectiva, o Vale do Jamari – região central do estado de Rondônia que conta com nove municípios, dentre os quais o de Ariquemes – tem despertado o interesse dos grandes sojicultores que, de forma bastante agressiva, vem expandindo seu domínio sobre todos os espaços passíveis de serem utilizados pela monocultura.

O Vale do Jamari é uma região central do estado de Rondônia, com uma área total de 31.770 km² e abrange 9 cidades, todas fazendo parte da bacia do rio Jamari, que nasce no Pico do Tracoá, na Serra dos Pacaás Novos. As cidades são: Alto Paraíso, Ariquemes, Buritis, Cacaulândia, Campo Novo de Rondônia, Cujubim, Machadinho do Oeste, Montenegro e Rio Crespo. Segundo a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do estado de Rondônia, em 19 de setembro de 1992 foi assinado contrato de empréstimo entre o Banco Mundial e o Governo Federal para a implantação do Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (Planafloro) originado a partir da identificação dos problemas advindos do intenso processo de migração pelo qual passou o estado de Rondônia. Por este projeto, em 29 de julho de 2003 durante a reunião extraordinária do Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Rondônia (CEDRS), o Território Rural Vale do Jamari é reconhecido como um espaço físico e geograficamente definido, contínuo, compreendendo cidades e espaços rurais dos municípios. (Estado de Rondônia - Secretaria de Desenvolvimento Territorial, (2006, p. 10):

Mapa do Território Vale do Jamari – Rondônia

A partir da divisão destinada à produção agrícola e pecuária de pequeno porte no Vale do Jamari, aos poucos a terra foi sendo utilizada para a grande produção de monocultura - soja e milho – e da pecuária, principalmente bovina. Originalmente a região produzia, em pequenos lotes, milho, feijão, café, cacau e banana. A partir dos anos 2000, a produção se expande principalmente pela introdução da soja. Conforme a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (2006, p. 30):

> "... dados até agora obtidos do ano agrícola 2004/2005 apontam um aumento significativo da área plantada de soja e arroz, da ordem de 20,75% e 12,49% respectivamente, e pequenas variações de áreas da ordem de 3% no cultivo do milho e do feijão. A cultura do café apresenta crescimento negativo de área plantada na ordem de 2%, porém com dados de produção positivos de 1,78%. As culturas da mandioca e da banana apresentam crescimento de área e de produção da ordem de 6% e 3%, respectivamente.

> “**Apesar de a soja ser uma das principais culturas produzidas no Estado do Rondônia, o Território Vale do Jamary não tem tradição no cultivo desta cultura**. As culturas de café e cacau são as mais cultivadas no Território.” (Destaque nosso)

Pelo texto acima, fica patente que originalmente a soja não fazia parte da atividade agrícola da região, pelo fato de ser a mesma destinada ao cultivo de produtos destinados à alimentação e comércio local e regional. Quando da expansão da soja a região passou a ser ocupada pelos grandes produtores dessa cultivar, alterando inclusive as dimensões das propriedades.

A invasão do agronegócio na região central do estado atinge não apenas a produção de alimentos das pequenas propriedades, mas também aumenta a precarização da Educação do Campo. Aqui se pode citar o caso da Escola Polo Paulina Mafini, no município de Ariquemes, criada em 1999 e que, hoje, vem enfrentando um sério problema de continuidade. A escola atende filhos de pequenos produtores do entorno e, principalmente, dos chacareiros instalados na vizinhança imediata da mesma. Em 2014 foi entregue à escola uma moderna quadra poliesportiva. A partir de 2006, as chácaras começaram a ser vendidas para sojicultores instalados na área.

Placa de inauguração da Quadra Poliesportiva da Escola Polo Paulina Mafini, datada de 2014. Foto do autor.

Pátio da Escola Paulina Mafini. Foto do autor

Os proprietários das chácaras foram indiretamente forçados a vendê-las pelo fato de não poderem mais cultivar suas terras por conta dos agrotóxicos que as invadia. O fato é indicativo da ofensiva do agronegócio na região: como a soja é protegida de pragas pelo uso intensivo de agrotóxicos. Como esses produtos são pulverizados

sobre a lavoura, os ventos os levam a todas as direções, alcançando os produtores vizinhos. A maioria das chácaras tiveram problema com sua produção – frutas, hortaliças, cereais e pequenas criações – que foram contaminadas, tornando-se impróprias para o consumo.

Como os sojicultores detêm grandes recursos financeiros, imediatamente se propuseram a comprar essas pequenas propriedades, oferecendo valores muito acima daquele que se praticava na região. Segundo um dos funcionários da escola, o alqueire de terra que era vendido na região por 10 a 12 mil reais, recebia oferta do sojicultor da ordem de 15 a 20 mil reais. Nessas condições, segundo o funcionário, não há como recusar a venda, inclusive pelo fato de não ser mais possível viver no local nas condições anteriores, antes da contaminação do veneno.

3. Fechamento de Escolas em Rondônia

O fechamento de escolas do campo é uma tendência que se iniciou no final dos anos 1990, acirrando-se a partir dos anos 2000. A luta pela criação de escolas ***no*** campo, destinadas à Educação ***do*** Campo, teve seu início de forma sistematizada a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), demais movimentos sociais do campo, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância –UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, ocorrido em 1997 em Luziânia-GO, segundo Pavani e Andreis (2017, p. 1).

Paralelamente ao esforço dos movimentos sociais e outros que se interessaram pela Educação do Campo, o processo de fechamento das Escolas do Campo também avançou. Em Rondônia o fenômeno tem início na mesma época, ampliando-se a partir de 2004/2005 (Santos, Silva e Barros, 2018).

3.1 O processo de fechamento de escolas do campo no Brasil

O processo de desmonte da Educação do Campo, como política governamental que atende a lógica do capital, vem sendo conduzido há décadas. No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, considerado por estudiosos do tema como um documento de poucos avanços e alguns retrocessos. Na época da aprovação do atual PNE, um professor do Instituto Federal de Rondônia afirmou que apesar dos avanços contidos no plano, quando comparado com os PNEs dos governos militares, ainda restou muitos "adiamentos" que levavam os profissionais da educação a questionar se a educação realmente continuava sendo prioridade para o Estado brasileiro. Comentando o PNE anterior (2001-2010), o referido professor afirmou que,

> [...] ele é um avanço e sua assiduidade decenal tem que ser encarada positivamente. A partir do PNE (2001-2010), o Brasil passou a vincular suas LDBs a um plano nacional de educação, com periodicidade decenal, ou seja que tem validade de 10 anos. Entretanto, é preciso ampliar as formas de representação e participação dos professores, alunos e comunidade escolar. Isso de fato até houve, entretanto de maneira muito superficial. Quando a sociedade civil participou através de eventos com deliberações e reivindicações, o Estado

> o recepcionou o produto destas discussões com série de vetos os quais sufocaram tal participação. Na ocasião o presidente FHC vetou a proposta de 7% do PIB para educação. Muitas metas ambiciosas e poucos resultados, altas taxas de analfabetismo, aumento da evasão, baixo número de jovens no ensino superior, ampliação da massiva da iniciativa privada no ensino superior. Em suma, a implementação do PNE foi um fracasso uma vez que 2/3 das metas não foram cumpridas e alguns indicadores pioraram. [45]

Outro aspecto que merece ser observado é a política de precarização da educação pública iniciada a partir do referido PNE, por meio dos cortes orçamentários para o setor e o fechamento de escolas. Em artigo publicado logo após a publicação do PNE, Taffarel e Munarim (2015, p. 42) criticaram os rumos tomados pelo governo no que diz respeito à educação, destacando

> "... duas dimensões da problemática educacional brasileira que consideramos relevantes pelas inter-relações que estabelecem. Os cortes no orçamento ocorridos no início de 2015 e o fechamento de escolas do campo, que vêm ocorrendo nos últimos anos no Brasil. Do primeiro problema, destacamos a demonstração dos impactos orçamentários; e do segundo, as táticas para enfrentar nas comarcas – nos municípios, os dispositivos utilizados para o fechamento de escolas e a possibilidade de reversão do processo."

O problema descrito acima é recorrente no país inteiro. Estudos apontam o processo de fechamento de escolas do campo em Sergipe (Correia: 2018), no Leste Goiano (Santos: 2017). Costa, Etges e Verguts (2016, p. 5) afirmam que

---

[45] IFRO. Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://www.ifro.edu.br/site/> Acesso em: 15 out. 2014.

> "... mesmo com a sanção da Pres. Dilma Rousseff, da Lei 12.960 de 27/03/2014, as escolas do campo continuam sendo fechadas Brasil afora, mesmo que agora com mais burocracia, porém, continua sendo prática usual por conta de estados e municípios, pois a lei não prevê maiores sanções aos mesmos, ficando circunscrito apenas a dificultar tal prática.
> Essa política atinge em cheio o Campo brasileiro, que passa a contar com uma nova estrutura de escola do Campo, as escolas nucleadas. Essas são fruto das nucleações das "escolinhas" multisseriadas fechadas ao longo dos últimos anos, como mencionamos acima. As escolas nucleadas se concentram em comunidades mais centrais em determinadas regiões dos municípios e comportam um número relativamente alto de estudantes oriundos das comunidades do Campo."

Dadas as dificuldades, assim como a precariedade na implantação de uma efetiva educação para os moradores do campo, talvez não somente no Brasil, as inúmeras tentativas nesse aspecto tem sido motivo de intensas discussões e de muitas tentativas, quase sempre marcadas pelo fracasso. Não apenas o êxodo rural, mas as transformações que ocorrem com frequência nas atividades desenvolvidas no campo, têm levado as políticas públicas para o setor a pequenos avanços marcados por grandes recuos.

3.2 O caso específico de Rondônia

No caso de Rondônia, quando do início da ocupação de suas áreas devolutas, por determinação dos governos militares da ditadura que vigeu entre 1964 e 1985, as primeiras formas de educação para o homem do campo se deram por ação dos próprios proprietários

dos pequenos lotes que surgiram ao longo da BR-364. Com o passar dos anos, interesses voltados para o agronegócio, principalmente da soja, deram início a transformações negativas em relação à educação do campo. Conforme Machado, Feza e Barba (2018, p 14-15):

> Esse olhar crítico dentro da educação rural do estado de Rondônia é imprescindível, tendo em vista que o homem do campo pode ser considerado como empecilho ao desenvolvimento do capital, talvez esteja aí um pressuposto para banalizar a educação rural, pois o camponês simplista é devorado pelas ilusões ideológicas do capital. Mas, partindo desta perspectiva, qual interesse da burguesia sobre o campo? Ora, em busca do desenvolvimento econômico o burguês se apropria de tudo para transformar em mais riqueza inclusive e principalmente do meio rural.

É impossível desvincular a Educação do Campo em Rondônia da questão da terra. Inúmeras pesquisas sobre educação no estado, buscando compreender o processo de seu desenvolvimento educacional, sempre encontram o processo de ocupação da terra entre as causas dos problemas da educação. Santos (2019, p. 81 e 85) informa que

> A ocupação de Rondônia tem como características a concentração de terras, a dominação do capital nacional e internacional, a devastação ambiental e a violência.
>
> [...]
>
> A questão agrária em Rondônia, caracterizada pela aguda concentração de terras nas mãos dos latifundiários, foi fortalecida durante o processo de colonização dirigida empreendida pelo regime militar. Grande parte das terras de Rondônia foi destinada pelo Estado brasileiro ao grande capital,

> visando expandir principalmente a produção agropecuária em larga escala.

Com a recente invasão do campo pelo agronegócio, a educação destinada aos filhos dos pequenos produtores fica cada vez mais relegada a um segundo plano. Pode-se dizer mesmo que existe, ainda que não declaradamente, o propósito de se desmontar totalmente essa educação por meio da desestruturação do campo enquanto atividade de pequenos produtores. O fenômeno é identificado por Santos (2017, p. 28), quando afirma que:

> Essa dinâmica de territorialização, desterritorialização e reterrito-rialização do território, enquanto espaço em disputa, envolve em outras palavras o nascimento, vida, morte e renascimento dos territórios provocado pela mudança social. O território do agronegócio que territorializa e reterritorializa pelos feitos ilegais e legais, pelas multinacionais, pelas políticas neoliberais. Com o avanço das políticas neoliberais têm-se duas mudanças: "a minimização do Estado e a maximização do capital na tomada de decisões a respeito das políticas de desenvolvimento e, por conseguinte, dos territórios.

É o que vem ocorrendo efetivamente em Rondônia, e o que tem levado ao descaso, por parte do Poder Público, da Educação do Campo. Uma das alterações ocorridas em alguns municípios do Vale do Jamari, desde 1992, é a transformação das Escolas Multisseriadas em Escolas Polo. Essa alteração tinha a finalidade, segundo os gestores municipais, de melhorar a oferta de educação às crianças do campo por meio da concentração do alunado em uma escola com melhores condições tanto em seu acervo e em sua infraestrutura, como na qualidade da educação ofertada. Em vez de séries escolares

concentradas em uma única sala, com apenas um professor, para atender um reduzido número de alunos, os alunos de uma determinada região do campo são transportados dos lotes onde residem para uma escola com todas as séries, desde o Ensino Infantil até o final do Ensino Fundamental, as chamadas Escolas Polo. Posteriormente, com outras medidas implantadas pelo governo estadual, essas Escolas Polo passaram a ofertar, pelo sistema de Educação à Distância – EAD, o Ensino Médio. No entanto, com essas alterações outros problemas têm surgido, levantado debates sobre a eficiência e a efetividade dessas políticas educacionais.

Inclusive, considerando a pouca efetividade da educação aplicada no campo, no formato tradicional de educação rural, faz-se necessário lembrar o alerta de Paulo Freire com respeito à reflexão crítica sobre a prática docente, o que nos leva a pensar também a prática no sentido de junção entre ela e a teoria. Conforme Freire,

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2003, p. 19).

Dentre os muitos gargalos encontrados na proposta de uma efetiva implantação da Educação no/do campo, um dos fatores que

pesam nessa dificuldade é a precariedade física das escolas. Além disso, ainda não se sabe o real motivo para o projeto de polarização[46] das escolas do meio rural, ou seja, a criação de Escolas Polo, em detrimento das escolas multisseriadas do campo.

No município de Ariquemes, existem apenas duas escolas multisseriadas, sendo que antes eram 87[47]. Para se acomodar o alunado das 85 escolas multisseriadas que foram fechadas, criou-se sete Escolas Polo.

No entanto, a polarização cria um problema que é a dificuldade de os alunos frequentarem a Escola Polo. Há casos em que o trajeto de casa até essa escola chega a 40 km. Isso, contemplando a distância da escola até o ponto onde o ônibus escolar apanha essa criança. Em alguns casos, essa criança precisa se deslocar por 300 ou 500 metros até o ponto do transporte. E esse deslocamento é feito muito cedo, às vezes antes de 4 horas da manhã, o que, nesses casos, computando-se a ida e a volta, essa criança viaja mais de 80 km; sai de casa por volta das 4 h e, ao chegar de volta já são mais de 14 ou 15 horas da tarde, o que perfaz mais de 10 horas fora de casa. Há informações de que muitas dessas crianças dormem no ônibus escolar, o que em si já é muito prejudicial tanto à sua saúde física como ao seu aprendizado.

A respeito de toda essa dificuldade enfrentada pelo alunado das Escolas Polo, por conta da distância a ser percorrida de casa até

---

[46] Polarização é o termo usado para caracterizar o processo de aglomeração das escolas multisseriadas em um mesmo estabelecimento de ensino da área rural. Estes estabelecimentos são chamados Escolas Polo.

[47] Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes

o local de estudo, uma professora de uma das Escolas Polo do município de Ariquemes, em entrevista sobre a questão, afirma que,

> "... então a gente percebe a criança menorzinha, pequena andando [...] dormindo dentro do ônibus, indo dormindo e voltá dormindo também, aí a gente imagina assim, como que essa criança vai aprender? ... aí entra essa questão... ela chegando em casa ainda tem que ajudar em alguma coisinha [...] mesmo os pequenos [...] porque no campo todas as crianças tem responsabilidade, todas..."[48]

Por conta das necessidades próprias da vida no campo, todos os membros da família dedicada à agricultura familiar trabalham em alguma das atividades do seu cotidiano. Do comentário acima, fica claro que mesmo as crianças menores precisam contribuir de alguma forma com as obrigações da família.

> Visando atender a necessidade de educação para todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contempla a educação do campo como sendo obrigatória e devendo ser atendida pelos órgãos responsáveis pela educação em geral, em todas as esferas da administração pública – Federal, Estadual e Municipal. Neste sentido, é perfeitamente claro o que determina o artigo 28, incisos e parágrafo único da referida lei (Brasil - LDBEN, 2019)
> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

[48] Entrevista ao autor em setembro de 2019.

> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Sobre o tema, Souza (2014, p. 16) afirma que

> O calendário escolar deverá flexionar para que não traga transtorno à vida das famílias do campo. Visto que os ciclos agrícolas são fatores resultantes para a economia familiar, com isso é necessário que a escola respeite estes ciclos. Sendo assim, a gestão escolar deverá pensar em um calendário que atenda as peculiaridades da comunidade envolvente.

Apesar do que determina a legislação, o Poder Público agem com leniência e até negligência no que tange à educação do campo. Ainda nos valendo de estudos realizados pos Santos, fica evidente que o *fechamento de escolas do campo no município de Rolim de Moura faz parte de uma conjuntura macro, que perpassa pelos reais interesses da colonização dirigida em Rondônia.* (SANTOS, 2019, p. 166).

4. Educação do campo em Rondônia

A partir do entendimento de que o campo é lugar de pessoas com direitos e deveres exatamente iguais àqueles dos cidadãos do meio urbano, fica claro que a concepção de educação rural é

equivocada. Não existe a possibilidade de se promover uma educação rural nos padrões que tem sido realizado até o início da segunda metade do século XX, que tenha êxito no sentido de levar os indivíduos do campo a uma formação integral e cidadã.

O que se pretende definir como formação integral e cidadã, é aquela que leve o educando à noção, a mais profunda possível, das múltiplas dimensões da vida humana. Não apenas no acúmulo de informação e de conhecimentos produzidos ao longo da história das civilizações, mas no desenvolvimento de uma visão de mundo que permita ao indivíduo educado dessa forma compreender os processos que fizeram dele um ser humano igual a todos os demais seres humanos do mundo. No entanto, essa visão de mundo, ao tempo em que mostra a igualdade de todos os seres humanos, demonstra a diversidade que existe nas inúmeras sociedades encontradas no planeta. É a alteridade e a diversidade cultural, social, histórica e econômica das múltiplas sociedades existentes. Aqui convém lembrar a proposta de Freire (2013, p. 86), quando afirma que

> É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua liberação.
>
> Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Imprescindível se torna compreender, também, que a educação é um fenômeno intrínseco ao ser humano e que, por isso mesmo, sendo ela negligenciada, ou mesmo desprezada, os indivíduos vítimas dessa negligência sofrerão prejuízos de tal envergadura que a própria condição humana deles pode entrar em colapso. Afinal, uma sociedade na qual existam indivíduos desprovidos de educação, não é uma sociedade que possa assim se definir. O próprio conceito de sociedade revela a existência de diversas pessoas entre as quais exista um mínimo de solidariedade que lhes permita manter os vínculos necessários à existência de instituições materiais e não materiais que fazem com que o agrupamento seja efetivamente social.

A ideia de Educação Rural é um equívoco pelo fato de significar uma simples transposição dos métodos de ensino do meio urbano para as escolas localizadas no campo. O resultado é uma deformação da concepção desenvolvida no cotidiano pelos moradores do campo; os alunos dessas escolas rurais, invariavelmente, no seu dia a dia convivem com as atividades relativas à produção de sua existência em um meio natural, produzindo diretamente o seu alimento, dominando todo o processo desde a preparação do solo para o plantio, o trato com os animais destinados ao complemento da alimentação, fornecendo carne, ovos, leite, assim como os animais que colaboram no trabalho como equinos e muares.

Quando os alunos do campo vão à escola, na forma de educação rural, defronta-se com um mundo sem significado para seu modo de vida, desde a apresentação dos temas a serem estudados até

aos termos utilizados para definir todas as coisas com as quais lidas no campo.

Dessa forma, a educação rural se torna desprovida de significado. Como consequência, duas alternativas ficam para esse aluno: aos poucos vai perdendo o interesse pelas coisas do seu dia a dia, sonhando com a vida no meio urbano, ou perde o interesse pelo aprendizado encontrado nesse tipo de educação. Em ambas as situações fica claro o fracasso da forma de educação desprovida de aproximação real do indivíduo com o seu meio.

> Inclusive, quando se traz ao debate o conceito de *educação do campo*, inaugura-se uma forma diferente, e justa, de se nomear as populações que vivem das atividades familiares no campo e suas necessidades sociais, educacionais e mesmo econômicas. Com respeito à educação, fugindo do conceito excludente de *educação rural*, busca-se desenvolver uma identidade adequada à luta pelo direito à educação.

Para Caldart (2011, p. 149/150):

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por *uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No:* o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do:* o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais

No entanto, em Rondônia a educação do campo desenvolveu-se aos trancos e barrancos, sendo alterada com frequência e de modo a precarizar cada vez mais a qualidade da sua

finalidade primordial, a de formar cidadão no e para o campo. Até por conta da visão distorcida que se desenvolveu no país sobre o campo, a sua educação não é prioridade para a administração pública. Como o campo no Brasil é o espaço destinado à geração de lucro para o grande capital, a educação que atende a esse propósito é feita nos centros urbanos e exclusivamente para uma classe de gestores oriunda das famílias detentoras desse mesmo capital, ou, no máximo, daqueles que romperam a barreira social e se fizeram agentes do mesmo.

Conclusão

O estudo acima demonstrou, ainda que de forma incompleta, que assim como vem acontecendo nas demais regiões do Brasil, Rondônia está se transformando em um polo produtor de commodities agrícolas destinada ao mercado internacional. A industrialização do estado, amparada no extrativismo, inicialmente baseou-se na produção de minerais não metálicos (1,2%), derivados de madeira (108%), alimentos (17,6%), sendo que atualmente, com a indústria de materiais de construção (19,2%), e a indústria de serviços industriais de utilidade pública (54,4%) representa 94,2 do desempenho industrial do estado.

No entanto, com o avanço do agronegócio, principalmente da soja, mas também do milho, juntamente com pecuária de corte, a tendência é que o estado estacione na variedade de produção industrial. Somente a geração de emprego e renda advinda do complexo produtivo representado pela agricultura que garanta a segurança alimentar da população, a indústria transformadora que

atue no setor primário e secundário, e o comércio distribuidor da produção aos consumidores, pode levar, a partir do crescimento econômico, ao desenvolvimento social e educacional. Acontece que esse processo vai aos poucos desmontando, além da linha original de desenvolvimento do estado, cuja antropização se deu originalmente com fundamento na pequena propriedade, destinada à produção de alimentos, a Educação do Campo e levando à precarização cada vez maior do aprendizado das crianças em idade escolar que vive no campo.

O processo de fechamento das Escolas do Campo teve início com a extinção das escolas multisseriadas, concentrando os alunos do campo em escolas Polo, que aos poucos foram também sendo precarizadas. Muitos alunos já se sentiam desestimulados tanto pela dificuldade de deslocamento de suas moradias até essas escolas centrais como pelo constrangimento de frequentar um ambiente que não era originalmente o seu. Somente pela organização das forças produtivas do campo, lotadas nas pequenas propriedades onde realizam a produção de sua existência e a sua educação voltada para o seu próprio meio, articulada com os movimentos sociais que ocorrem em diversas regiões do país, poderão romper com essa ofensiva que se desenha em todo o país.

Referências

AMAGGI AGRO. https://www.amaggi.com.br/sobre-a-empresa/nossa-atuacao/ Acesso em 07.04.2020

BORNHAUSEN, Eliana Zimmermann e MUNARIN, Antônio. **As políticas de educação do campo no município de Lages no período de 1997 a 2007.** Apud: AUED, Bernardete Wrublevski e VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo – desafios teóricos e práticos.** Florianópolis. Editora Insular, 2009.

CALDART. Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis. 5ª Ed. Editora Vozes, 2011.

_________. **Dicionário de Educação do Campo.** PDF. Editora Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete & ALENTEJANO, Paulo (Org.). **MST Universidade e Pesquisa.** São Paulo. Editora Expressão Popular, 2014.

CARVALHO, Horácio Martins de. **As lutas sociais no campo: modelos de produção em confronto.** Apud: CALDART, Roseli Salete & ALENTEJANO, Paulo (Org.). **MST Universidade e Pesquisa.** São Paulo. Editora Expressão Popular, 2014.

CONTINI, et al. **COMPLEXO SOJA – Caracterização e Desafios Tecnológicos.** Disponível em: https://www.embrapa.br/documents/10180/0/COMPLEXO+SOJA+-+Caracteriza%C3%A7%C3%A3o+e+Desafios+Tecnol%C3%B3gicos/709e1453-e409-4ef7-374c-4743ab3bdcd6 Acesso em 05.04.2020.

COSTA, João Paulo Reis; ERTZ, Virgínia Elisabeta e VERGUTS, Cristina Luisa Bencke. **A educação do campo e o fechamento das escolas do campo.** 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14901/3452 Acesso em 16.02.2019.

DALL'AGOLL, Amélio. A Embrapa Soja no contexto do desenvolvimento da Soja no Brasil**. 2016. Disponível em:** https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1043614/1/LivroEmbrapaSojadesenvolvimentoBROL.pdf Acesso em 05.04.2020.

EMATER - GETEC/DITEP/EMATER-RO**. Bovinocultura de corte.** Disponível em: http://www.emater.ro.gov.br/ematerro/bovinocultura-de-corte/ Acesso em 07.04.2020.

EMATER-RO. **Projetos de extensão rural em Rondônia**. Disponível em: http://www.emater.ro.gov.br/siteemater/emater.php?get=3 Acesso em 01.10.2018

ESTADO DE RONDÔNIA – Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável Vale do Jamari.** 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio098.pdf Acesso em 07.04.2020.

FONSECA, Maria das Graças e MORAIS, Eduardo Martins. **Indústria de leite e derivados no Brasil**: uma década de transformações. 1999. Disponível em: http://www.iea.sp.gov.br/ftpiea/ie/1999/TEC1-set99.pdf Acesso em 07.04.2020 Acesso em 07.04.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003.

_____________. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

G1 (ARIQUEMES). **Fazenda inicia processo de integração lavoura e pecuária em Rio Crespo-RO.** Disponível em: **http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2016/08/fazenda-inicia-processo-de-integracao-lavoura-e-pecuaria-em-rio-crespo-ro.html** Acesso em 25.01.2019.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **A crise Agrária.** São Paulo. Editora Paz e Terra, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos, et. al. **Fazer Universidade***:* Uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida; FEZA, Elenice Cristina da Rocha, BARBA, Clarides Heinrich de. **Um olhar reflexivo sobre as escolas rurais de Rondônia.** Disponível em: http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/Anais/GT-06/sitreGT06i85_-UM_OLHAR_REFLEXIVO_SOBRE_AS_ESCOLAS_RURAIS_DE_RONDxNIA.pdf Acesso em 12.05.2018

MANDARINO, José Marcos Gontijo. 2017**. Origem e história da soja no Brasil – EMBRAPA.** 2017. Disponível em: https://blogs.canalrural.com.br/embrapasoja/2017/04/05/origem-e-historia-da-soja-no-brasil/ Acesso em 05.04.2020.

MARX, Karl Heinrich. **O Capital – Tomo 2.** São Paulo. Coleção Os Economistas. Editora Nova Cultural, 1996.

MESQUITA, Helena Angélica. **Corumbiara: o massacre dos camponeses. Rondônia/Brasil 1995. 2002.** Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm Acesso em 29.01.2020.

MOSER, Lílian. **Formação de capital social e o ideário do desenvolvimento sustentável no mundo rural rondoniense: a organização dos sistemas alternativos de produção dos produtores de Ouro Preto d'oeste – RO.** 2006 – Tese. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11358/1/Tese_FormacaoCapitalSocial.pdf Acesso em 11.12.2019.

NOVAES, Henrique Tahan (e colaboradores). **Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital.** Marília. Editora Lutas anticapital, 2018.

O GLOBO. G1 ARIQUEMES. Disponível em: http://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2016/08/fazenda-inicia-processo-de-integracao-lavoura-e-pecuaria-em-rio-crespo-ro.html Acesso em 25.01.2019.

OLIVEIRA, José Lopes. **Rondônia – Geopolítica e Estrutura Fundiária.** Porto Velho. Grafiel Gráfica e Editora, 2010.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. **A cadeia produtiva da soja.** http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/506/1/Adelmo%20P.%20O.%20J%C3%BAnior_A%20cadeia%20produtiva%20da%20soja.pdf Acesso em: 04.12.2018.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente e KAHIL, Samira Peduti. **A lógica corporativa do uso do território em Rondônia: o agronegócio da soja na região de Vilhena.** Artigo. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11991/8253 Acesso em 21.04.2018

SANTOS, Silvana de Fátima dos; SILVA, Andressa Lima da e BARROS, Josemir Almeida. **O desfalecimento silencioso das escolas multisseriadas em Rondônia: retrospectos e realidade que agonizam.** 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/3267-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em 30.11.2018.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano**. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5611951 Acesso em: 30.11.2018

SANTOS, Silmar Oliveira dos. **Questão agrária e ofechamento de escolas do campo em Rolim de Moura**. 2019. Dissertação de Mestrado – UNIR. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/Dissertao_verso_final_corrigida_com_Ficha_Catalogrfica_1744721523.pdf Acesso em 09.01.2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro. 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do município de Ariquemes-RO.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. **A regionalização do agronegócio da soja em Rondônia.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286244849_A_regionalizacao_do_agronegocio_da_soja_em_Rondonia/fulltext/5667095c08ae8905db8b8a8b/A-regionalizacao-do-agronegocio-da-soja-em-Rondonia.pdf Acesso em 25.03.2018 Acesso em 25.03.2018.

SICOOB-NORTE - Sócios & Negócios. **O avanço da soja. 2017 -** Disponível em: https://sociosenegocios.com.br/1796-soja/ Acesso em 03.09.2019.

SOARES, Danúbia Zanotelli; XIMENES, Claudia Cleomar e LOCATELLI, Marília. **Transformação e construção territorial do estado de Rondônia a partir de 1970: estudo de caso no munícipio de Ariquemes**. Disponível em: https://even3.blob.core.windows.net/anais/80955.pdf Acesso em 15.02.2020

SOUZA, Andréia Schneider Vieira. **Análise curricular da educação do campo: um estudo em uma escola polo em Ariquemes-Rondônia**. Disponível em: http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/334/1/SOUZA%2C%20Andreia%20Schneider%20Vieira%20de.pdf Acesso em 27.03.2020

TABORDA, Jamile Mariano Macedo. **Desenvolvimento da pecuária bovina no estado de Rondônia: contextualização histórica e indicadores zootécnicos**. Disponível em: http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/2237/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20JAMILE%20M.%20M.%20TABORDA.pdf Acesso em 07.04.2015.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf. Acesso em 21.12.2019.

VALADÃO, José de Arimatéia Dias, NETO, José Raimundo Cordeiro e ANDRADE, Jackeline Amantino de. **Bases sociotécnicas de uma tecnologia social: o transladar da pedagogia da alternância em Rondônia.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302017000100089&ipt=sciabstract&tlng=pt Acesso em 27.03.2020.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGROECOLÓGICA NO MST E O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Lais Ribeiro dos Santos Lima[49]

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado[50] denominada *Gestão Democrática e Participação na Educação Profissional Agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória,* que abordou a questão da Gestão Demo-crática (GD)[51] e da participação na educação profissional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), investigando através das práticas educativas em Agroecologia, as principais características e tendências que apontavam para uma perspectiva emancipatória de educação nesse movimento.

Nesse artigo traremos algumas reflexões acerca da educação profissional agroecológica no MST no estado do Paraná, quanto a sua configuração e organicidade. Buscaremos apontar a perspectiva democrática que se insere a educação profissional do MST, para isso abordaremos os conceitos de estrutura orgânica, organicidade e

---

[49] Pedagoga formada na UNESP Marília e Mestre em educação na mesma instituição. Professora da rede municipal de Marília.

[50] Está pesquisa de Mestrado contou com o financiamento da FAPESP sob processo de nº 2012/21934-9.

participação buscando compreender o princípio da Gestão Democrática, adotado e vivenciado nas escolas desse Movimento.

O MST é apontado por diversos autores como um movimento social (MS) de grande relevância e que se apresenta na contra hegemonia do capital, principalmente em relação à educação escolar e tem construído ao longo dos anos princípios educativos que objetivam compreender a totalidade das relações sociais e visam à formação integral do indivíduo (DAL RI, 2004).

Frigotto (2011, p.11) no prefácio do livro *Escola e Movimento Social* apresenta o MST como o sujeito coletivo que de forma mais explícita, tem avançado em relação às propostas educacionais formais e informais. Segundo o autor, o Movimento atua no sentido de disputar a escola e seus processos formativos, numa perspectiva de superação da escola oficial e da sociedade capitalista e seus valores. Pois como afirma Caldart (2010, p. 64) atualmente, tanto "[...] no campo como em toda sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é a sua própria destruição". Por isso, a autora acrescenta que é necessário agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque os trabalhadores em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações de campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos e a natureza.

Guhur (2010) e Lima (2011) apontam que a partir dos anos 2000 o MST insere em sua agenda a agroecologia em contraposição a produção de alimentos envenenados, buscando uma produção agrícola em consonância com seus objetivos enquanto MS o que

levou a criação de centros/escolas de educação profissional em agroecologia no estado do Paraná tendo como objetivo formar técnicos dentro deste paradigma.

Entendemos que a educação oferecida nos centros/escolas de educação profissional do MST está baseada na formação integral do sujeito, buscando, através da ocupação da escola e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, construir e direcionar o ensino sob uma intencionalidade política pedagógica contrária a conformação e reprodução das relações sociais capitalistas.

Buscamos neste artigo, portanto, apresentar uma experiência democrática desenvolvida no âmbito da educação profissional em agroecologia no MST/PR, por compreendermos que esta experiência é significativa no Movimento e para área educacional em geral, pois aponta características de uma Gestão Democrática baseada em princípios educacionais contrários aos instituídos na escola estatal tradicional e ainda porque demonstra tendências educacionais que visam uma formação integral do sujeito, tendo como cerne a sociabilidade coletiva e a vivência a partir dos princípios da agroecologia.

Entendemos que este estudo pode se somar aos estudos da área, contribuindo para compreensão da organização escolar em espaços e territórios diferenciados, como o território de um MS do Campo; ajudando a analisar como a demanda por educação profissional se coloca a estes sujeitos e como a agroecologia potencializa a construção de um outro projeto de campo. E ainda, contribuir com as pesquisas em relação a Gestão Democrática e as possibilidades de uma educação emancipatória.

A Educação Profissional do MST

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, observamos no país um período de grandes contestações políticas e ideológicas, de disputa por espaços e por democratização dos espaços políticos e aparelho estatal, diversos segmentos da sociedade estiveram na vanguarda desses movimentos tendo destaque o Movimento Operário e no campo educacional o Movimento em Defesa da Escola Pública. No entanto, a configuração que se estabeleceu no âmbito da política educacional, em meados dos anos de 1990 se pautou "[...] por tendências conservadoras, as quais embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação" (KUENZER, 2013, p. 48). Das leituras de Felix (1989) e Paro (2002) identificamos que a política educacional brasileira e consequentemente o sistema educacional, sempre esteve assentado sobre uma contradição que perpetua na escola até hoje, de um lado a escola clássica formativa de base científica e cultural para as classes dirigentes e do outro lado à pragmática, instrumental, adestradora, que promove a pseudo-participação e a formação profissional restrita para os trabalhadores.

As políticas educacionais desse período direcionaram seus objetivos para a industrialização do país, as práticas educativas foram orientadas no sentido da modernização da empresa capitalista e seu desenvolvimento. Desde os anos 1960 o capital amplia sua ofensiva para o campo, fenômeno este denominado por seus ideólogos de Revolução Verde. Gonçalves define a Revolução Verde como um

> [...] pacote tecnológico que resultou na industrialização da agricultura brasileira e, consequentemente, no aumento da produção agropecuária, no aumento da exploração da mais-valia social e concentração do capital em suas várias frações, sobretudo a comercial, a agroindustrial, a industrial, a financeira e o fundiário. A organização e a difusão da 'Revolução Verde' foi amplamente 'regada' por significativas somas de recursos provenientes de fundos públicos, privados e de agências multilaterais de desenvolvimento, cuja implementação 'arrebentou' e continua a 'arrebentar' com as lógicas econômicas e organizativas ditas 'tradicionais', entre as quais as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, faxinalenses, etc. Assim, elementos como a motomecanização agrícola (tratores, colheitadeiras, máquinas de beneficiamento, arados, grades, motos-bombas de irrigação, pulverizadores, aviões agrícolas), insumos petroquímicos (adubos, inseticidas, herbicidas, maturadores, antibióticos, micro-nutrientes, plásticos de uso agrícola em irrigação e proteção de lavouras), plantas e sementes 'melhoradas' (híbridas, reengenheradas e transgênicas), bem como empresas agroindustriais, tornaram-se elementos estruturais em um espaço agrário em mutação. [...] Ademais, [...] subjuga o trabalho dos produtores rurais aos ditames das empresas agrocomerciais, cada vez mais organizadas e participantes de um comércio agrícola mundial oligopolizado e dominado pelas 'tradings companies' (GONÇALVES, 2008, p. 20).

Neste sentido o campo começa a aparecer como espaço de desenvolvimento industrial, mecanização, modernização e etc. Kuenzer (2013, p. 46) afirma que dentro desta reconfiguração do campo, são necessárias novas formações profissionais, ao analisar esta mudança paradigmática e suas influências no âmbito educacional a autora destaca, que este novo mercado globalizado exige cada vez

mais qualidade com menor custo, demonstrando que a base técnica de produção fordista predominante no crescimento das economias capitalistas no pós Segunda Guerra até o final dos anos 1960, vai sendo aos poucos substituída e superada por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico, apoiado essencialmente na microeletrônica e com a característica principal de flexibilidade.

Na contramão desse sistema educacional brasileiro, no final do século XX, ressurgem movimentos das camadas populares que estão nas escolas públicas ou que buscam construir uma pedagogia voltada aos interesses da classe trabalhadora, como o caso das escolas situadas em assentamentos da reforma agrária, as itinerantes dos acampamentos do MST, bem como os centros/escolas de educação profissional do próprio MST.

Em meados dos anos de 1987 nasce o Setor de Educação do MST, de sua origem despontam as primeiras iniciativas de educação profissional para o campo. As experiências iniciais estiveram centradas na formação de educadoras e educadores, depois vieram os cursos de técnicos em administração de cooperativas e o marco fundamental na educação profissional dos Sem Terra acontece em 1995, com a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, e dentro dele o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, em Veranópolis/RS. Essas experiências são fundamentais para delinear o método pedagógico próprio das escolas do MST e conformar o modelo de escolas que o Movimento propunha (SANTOS, 2015).

Diante da ofensiva do capital no campo e da necessidade de profissionalização dos sujeitos Sem Terra, Caldart (2010, p. 238) afirma que à educação profissional do campo está embutida de novos desafios,

> [...] o desafio é pensar a educação profissional como formação específica para o trabalho que visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e atender as exigências de inserção de todas as pessoas no trabalho socialmente produtivo próprio de seu tempo histórico. Trata-se de preparar para um trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que nos interessam são as que efetivamente se constituem como forças produtivas e não destrutivas da vida.

Portanto ao debater a formação profissional o MST está discutindo a apropriação pelos trabalhadores de conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho de funções que o integrem em processos produtivos próprios, necessariamente esta formação está circunscrita na materialidade do trabalho no campo, na compreensão do como, do porquê e de quais as consequências para a sociedade, está baseado numa educação que possibilite a leitura da realidade, mas que a faça sob a óptica da classe trabalhadora, dessa forma, a formação profissional que o MST assume como parte de sua luta por educação nos espaços da reforma agrária está relacionada à produção e reprodução do próprio Movimento, como processo de resistência, por isso é necessariamente contrária à formação profissional tradicional que visa à integração no mercado de trabalho.

Guhur (2010) destaca algumas características e concepções pedagógicas que a educação profissional do campo assume, dentre elas a do MST: a) a coletividade como principal foco de intencionalidade; b) a gestão democrática que envolve a participação de educandos e educadores de forma organizada, em todo o processo pedagógico; c) a concepção de formação humana, que não se restringe ao processo de ensino, mas integra o trabalho produtivo e o Movimento Social como elementos também formadores.

A agroecologia no contexto da educação profissional do MST

Guhur e Toná (2012), integrantes da Escola de Agroecologia Milton Santos do MST situada na cidade de Maringá, Paraná, observam que se encontra em gestação uma concepção mais recente e ampliada de agroecologia, que tem como pilar político os movimentos sociais populares do campo. Essa vertente não vê a agroecologia como uma solução meramente tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola. A agroecologia é entendida como parte da estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio, à exploração dos trabalhadores e à depredação da natureza. Nessa concepção a agroecologia inclui o cuidado e a defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional, como observado pela Via Campesina e pelo MST (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 66).

Para Gonçalves (2008, p. 25) o que mobiliza o MST é a negação do padrão de desenvolvimento agrícola existente no país, colocando em evidência a necessidade da preservação e reconstrução da agricultura camponesa pela via da reforma agrária, além de propor

formas de gestão e participação do campesinato em sistemas cooperativizados e agroecológicos de produção.

A agroecologia entra formalmente na agenda do MST nos anos 2000 em função de inúmeras lutas contra o uso de agrotóxicos, contra o plantio de transgênicos e por meio da realização de pesquisas científicas por grandes corporações, danosas ao ser humano e ao meio ambiente. Em contraposição a este paradigma científico e a esta forma de produção, o MST passa a incentivar a transição para a produção de alimentos saudáveis.

Para o MST (2000, p. 50-51) a agroecologia significa o estímulo a prática agrícola

> [...] sem a utilização de insumos externos ao lote, sem a utilização dos agroquímicos. Deveremos ao longo dos anos ir ajustando esta forma de produzir, evitando gastar dinheiro com adubos e venenos, com horas máquina, buscando utilizar mais e melhor a mão de obra disponível e desenvolvendo técnicas adaptadas a nossa realidade, evitando de nos intoxicar e de envenenar a natureza. Deveremos abrir para a criatividade da companheirada, produzindo uma nova matriz tecnológica.

Portanto compreendemos que a agroecologia tem sido entendida pelo Movimento como um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar que subsidia trabalhadores organizados no campo com princípios e conceitos ecológicos para o manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis. Sobre isso, Caporal e Costabeber (2002) observam que nenhum produto será verdadeiramente ecológico se a sua produção estiver sendo realizada à custa da exploração da mão de obra. Ou ainda, quando o não uso

de certos insumos para atender convenções de mercado estiver sendo compensado por novas formas de esgotamento do solo ou de degradação dos recursos naturais. Nesta concepção, Guhur e Toná (2012, p. 66) afirmam

> a agroecologia inclui: o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009). Compreende-se que ela seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade.

E continuam:

> A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida (Via Campesina e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2006), sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 67).

Desde 2002, o Movimento tem desencadeado ações para consolidar práticas educativas em agroecologia visando à formação política e técnica dos sujeitos Sem Terra. Assim, a entrada da agroecologia na agenda do MST levou à criação de várias escolas de agroecologia, em diferentes estados do país. Há hoje no Brasil cerca de 30 escolas de agroecologia, a maioria concentrada na região Sul do Brasil, principalmente no estado do Paraná.

Há no Paraná cinco centros e/ou escolas de formação do MST que apresentam u debate e uma formação diferenciada para a agroecologia, e são elas: Escola Iraci Salete Strozak, localizada no

município de Laranjeiras do Sul e Escola Ireno Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguaçu, interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO); Escola José Gomes da Silva localizada em São Miguel do Iguaçu; Escola Milton Santos em Maringá; e Escola Latino Americana de Agroecologia, no município da Lapa. Nesses espaços, os cursos técnicos em agroecologia são oferecidos nas modalidades: Técnico em Agroecologia Ensino Médio Integrado; Técnico em Agroecologia - Educação de Jovens e Adultos; Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia; Tecnólogo em Agroecologia; Técnico em Agroecologia com ênfase em Sistemas Agroflorestais; e Técnico em Agroecologia com Habilitação para a Produção de Leite. Os cursos são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), certificados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). (SANTOS, 2015).

Lima *et al* (2012) atesta que os fundamentos teóricos e metodológicos dos centros/escolas de formação do MST/PR estão vinculados aos princípios filosóficos e pedagógicos da educação e da Pedagogia do Movimento Sem Terra que através da luta pela terra e por transformações na sociedade articula e compreende a educação enquanto processo formativo emancipatório, cuja sistematização é fruto da reflexão sobre a sua práxis política educativa, a partir de três fontes fundamentais: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e o Materialismo histórico dialético. No qual o ser humano é concebido como ser social e sujeito histórico, protagonista dos processos

formativos, atuando de forma crítica em relação ao movimento histórico, dialético e contraditório de seu modo de vida social.

Observamos também, que para a Pedagogia do MST, a educação tem compromisso político com a transformação social em consonância com a organização e o fazer educativo, sendo assim, a formação dos Sem Terra e as práticas educativas em agroecologia não se resumem às atividades desenvolvidas na escola, mas está forjada também, nas matrizes da formação humana, conforme identificamos na Pedagogia do Movimento: "[...] o principio educativo do trabalho, a práxis social e a história" (LIMA *apud* CALDART, 2004, p. 42).

A constituição de centros/escolas de agroecologia do próprio Movimento tem a ver com a transição que o MST assume, no âmbito da produção para uma produção agroecológica que respeite os seres humanos e o meio ambiente, mas principalmente com a intencionalidade política pedagógica do Movimento, que busca um projeto emancipatório para a classe trabalhadora, sendo assim, a agroecologia é componente crucial para a problematização do MST entorno do que fazer, enquanto um MS circunscrito numa lógica de sociedade, mas que se coloca contrário a ela, a agroecologia apresenta ao próprio MST a discussão da organização da vida visando à continuidade da vida no campo, pois demonstra a barbárie do capital no campo e incita os sujeitos Sem Terra a se posicionarem.

A escola Milton Santos de Agroecologia

A Escola Milton Santos é o único centro/escola de agroecologia do MST no Paraná que não está localizada em uma área de assentamento ou de reforma agrária. Ela funciona desde julho 2002 em uma antiga área abandonada do município de Maringá cedida ao MST pela prefeitura. Cabe destacar que essa conquista se deu após quase 10 anos de luta dos trabalhadores e trabalhadoras pelo espaço para a construção da escola.

A concessão do uso do bem público a título gratuito concedendo o direito de uso do terreno para a construção da escola foi dado ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) o qual se manteve como representante legal da EMS até o ano de 2007. Desde então, através de uma reorganização dos trabalhadores e trabalhadoras da EMS e do MST, formalizou – se uma associação própria, a Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos (ATEMIS), fundada em 10 de janeiro de 2007.

Constata – se que a concessão de uso da terra dado ao ITEPA recebe constantes incursões por parte da administração pedindo a revogação da concessão. A última informação que levantamos, foi que "diante da infundada insistência da Prefeitura Municipal em pedir a reintegração de posse, o juiz federal extinguiu o processo, dando ganho de causa à EMS e condenando o ente municipal a ressarcir o ITEPA em R$ 5.000,00, devido as despesas judiciais" (EMS, 2013).

Contudo a luta para manter a EMS ainda está longe de terminar, claramente contrária aos interesses do agronegócio da

região, as investidas contra o direito de uso para a EMS está longe de cessar, também "estão em jogo interesses comerciais e imobiliários, pois no entorno da Escola há um conjunto de projetos para a construção de parques industriais e a previsão, inclusive, de um contorno rodoviário, que valoriza ainda mais o terreno" (EMS, 2013).

Em 10 de Junho de 2002 a EMS é formalmente fundada como parte do esforço do Movimento por criar as condições materiais de implementação da agroecologia nos assentamentos e acampamentos do MST, e também do esforço de conquistar espaços de luta pela Reforma Agrária e por uma transformação social mais ampla.

Segundo Guhur (2012 s/p) a representação legal da EMS, se constitui como:

> uma escola popular, não estando oficialmente integrada à rede pública de ensino. Inicialmente vinculada ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITEPA, a EMS é hoje legalmente representada pela Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos-ATEMIS, fundada em janeiro de 2007. A ATEMIS é composta por pequenos agricultores, camponeses, educadores e educandos do campo do Estado do Paraná, e tem por objetivo geral estimular o desenvolvimento comunitário e cultural, o desenvolvimento agrícola, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, desenvolvendo atividades de educação, capacitação e pesquisa, conforme explicitado em seu estatuto.

O objetivo geral da escola Milton Santos é,

> [...] se constituir como um Centro de Educação do Campo em vista de elevar o nível de formação política e cultural, educação e capacitação de jovens e adultos do campo. Participar na construção de um projeto de humanização das pessoas que possibilite formação de sujeitos sociais na construção de um projeto de desenvolvimento do campo e do país comprometido com a soberania nacional, com a Reforma Agrária e outras formas de desconcentração da renda e da propriedade, com a solidariedade, com a democracia popular e com o respeito ao meio ambiente (ESCOLA MILTON SANTOS, 2003).

Conforme documentos da Escola Milton Santos (2003), assim como os demais cursos e escolas do Movimento, o Projeto Político e Pedagógico da escola foi construído tendo em vista a Teoria da Organização, as Normas Gerais do MST e o Método Pedagógico sistematizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro-IEJC.

Atualmente a escola conta com ampla infraestrutura dispondo: de sala de aula, auditório, biblioteca, laboratório físico-biológico (em fase de instalação), telecentro, alojamento, refeitório, lavanderia e casas destinadas aos educadores e às famílias de trabalhadores que residem na escola. E ainda contam com a permanência de aproximadamente 30 trabalhadores residentes no local, que contribuem em diversos setores da escola. Para o lazer a escola oferece um campo de futebol gramado, uma quadra de vôlei de areia e um parque infantil.

Desde a sua fundação a EMS vem realizando cursos de formação na área técnica, visando atingir seus objetivos enquanto um centro de difusão dos princípios da agroecologia. É oferecido desde 2003 na escola em parceria com o IFPR com recursos do

PRONERA, as seguintes modalidades do curso Técnico em Agroecologia:

> Pós-médio (subsequente ao ensino médio), com duração de 2 anos;
> Integrado ao ensino médio, com duração de 3 anos e meio; e
> Integrado ao ensino médio/Educação de Jovens e Adultos (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA), com duração de 2 anos.

Dentre os cursos oferecidos na escola destacamos a realização de cinco turmas do curso técnico em agroecologia, sendo que a última turma concluiu o curso em 2018.

E em 2013 iniciou-se na escola uma turma de Pedagogia para Educadores do Campo, por meio do PRONERA em parceria com a UEM campus de Maringá, tendo sido concluído em 2017.

Além dos cursos técnicos e do curso de Pedagogia, na escola também já foram oferecidos cursos não-formais em diversas áreas, tais como: saúde, formação política e cultura; como também, encontros, seminários e eventos similares promovidos por Movimentos Sociais Populares, partidos políticos de esquerda e outras organizações (EMS apud GUHUR, 2012).

Desde 2018 nenhum curso oficial foi iniciado na escola, devido à falta de recursos, cortes nos financiamentos dos programas do governo, como o PRONERA, que era fundamental para formação nos espaços de reforma agrária.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela escola para manutenção dos cursos oficiais, outras atividades seguem sendo desenvolvidas na EMS.[52]

A organicidade na escola Milton Santos

Neste item pretendemos identificar como se configura a organicidade que permite ao MST, especialmente, em suas escolas instaurar um processo de GD e vislumbrar uma prática pedagógica com uma intencionalidade emancipatória.

Compreendemos segundo o caderno do ITERRA (2004, p.40) que "[...] olhar para a organicidade é pensar nas relações entre espaços/instâncias, em vista do bom funcionamento do conjunto". Para tanto, utilizamos o caderno do ITERRA intitulado Método Pedagógico (2004) como fonte bibliográfica, por compreendermos que as sistematizações e definições que são incorporadas nas escolas do MST estão pautadas, principalmente, neste material. Utilizamos também algumas pesquisas que levantaram alguns dados e informações acerca da problemática estudada (GUHUR, 2010; LIMA, 2011; SANTOS, 2015).

Ao falar em organicidade o MST está se referindo ao processo que permite a relação de cada parte com o todo. O MST é um MS que está organizado em 24 estados das 5 regiões do país e tem aproximadamente 350 mil famílias que conquistaram a terra e

[52] As atividades de produção e comercialização dos produtos da reforma agrária se mantem na escola. Nesse momento de pandemia, a escola também tem realizado diversas ações de doações junto ao MST da região noroeste do Paraná, afirmando a sua importância para subsistência da comunidade de Paiçandu, Maringá e região.

encontram-se assentadas, estima-se que os Sem Terra do MST chegam a mais ou menos um milhão de pessoas (Nossa história. MST, 2012).

O MST possui uma estrutura política que está organizada em quatro posições, sendo elas: direção, militância, base e massa. O MST também possui uma coordenação nacional e diversas coordenações estaduais.

O Congresso Nacional (CN) é a principal estrutura de poder e de decisão do Movimento (DAL RI, 2004) e segundo documento do MST, citado por Lima (2011), os congressos do MST são marcos constituintes por três motivos:

> a) de ser um momento de estudo e de formação política, abordando temas relacionados com a luta pela reforma agrária, contra a política imperialista dos países ricos e pela construção de um projeto popular para o Brasil; b) é também um instrumento político para pressionar o governo para avançar na política de reforma agrária, denunciar as ações do latifúndio e do agronegócio e protestar contra o imperialismo; c) por ser um momento de festa, de confraternização, comemoração das conquistas do Movimento e de intercâmbio cultural entre a militância e a sociedade em geral (MST *apud* LIMA, 2011, p. 48).

Relembramos que o MST conta com nove setores, sendo eles: Formação, Comunicação, Finanças, Educação, Frente de Massas, Direitos Humanos, Gênero, Saúde e o último, Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA). E quatro coletivos: Cultura, Juventude, Relações Internacionais e Projetos (MST *apud* GUHUR, 2010, p. 34-35).

Sendo assim, compreender a forma organizacional que o MST assume como parte de um processo que visa instaurar práticas democráticas no interior de suas instâncias, é necessário e emergencial no que tange à compreensão do nosso objeto de estudo. Caldart (2012, pp. 256-257, grifo da autora) aponta que

> [..] a expressão *organicidade* indica no Movimento o processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a *direção nacional do MST*, em uma combinação permanente de *movimentos ascendentes e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões.

A autora ainda ressalta que essa é, aliás, "[...] a própria noção de democracia do MST" (CALDART, 2012, p.257). O processo denominado organicidade, não se resume às áreas e instâncias do Movimento circunscritas nas escolas, mas a todo o conjunto que compõem o MST. No entanto, em suas escolas, o MST instaura um processo de GD que permite o cuidado com esta organicidade e visa manter sua estrutura em movimento.

A educação profissional do MST, assim como, os demais cursos formais promovidos pelo Movimento, assumem certa uniformidade de organização e funcionamento, ainda que com uma relativa autonomia pedagógica, respaldada pela LDB. Guhur (2010, p.154) ao analisar a educação profissional agroecológica do MST no estado do Paraná, aponta que o objetivo é construir a *escola diferente*,

tendo como referência as práticas educativas construídas pelo Movimento e destaca,

> [...] a experiência de referência é sem dúvida aquela acumulada pela Escola Josué de Castro, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária- ITERRA, em Veranópolis-RS, primeira escola formal do MST. Assim, a elaboração de qualquer Projeto Político e Pedagógico das escolas do MST se baseia nos documentos do ITERRA, em especial o caderno n. 2, intitulado 'Projeto Pedagógico', e o caderno n. 6, intitulado 'Método Pedagógico' (ITERRA, 2001, 2004), que procuram traduzir os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST (GUHUR, 2010, p. 154).

Entendemos que certa uniformidade apresentada nos cursos se baseia no princípio da intencionalidade pedagógica apontado como um dos objetivos da educação do MST. Alguns elementos básicos formadores do Método Pedagógico, apresentado nos cadernos do ITERRA (2004), podem ser destacados, pois também orientam as práticas pedagógicas na educação profissional em agroecologia e são eles: a alternância; os tempos educativos; o trabalho; a gestão democrática e a pesquisa.

No caderno do ITERRA intitulado Método Pedagógico (2004) temos a definição desses elementos que constituem, formam e determinam as práticas educativas na educação profissional agroecológica. Os principais tempos educativos organizados na educação profissional do MST podem ser sintetizados a partir do quadro a seguir:

Tabela 1 - Descrição dos tempos educativos
mais comuns na Educação Profissional

a) **Tempo Formatura:** tempo diário do conjunto da Escola destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças por Núcleo de Base, informes gerais, cultivo da mística da coletividade da Turma, da Escola e de toda classe trabalhadora; cultivando a identidade latino-americana e o internacionalismo.

b) **Tempo Aula:** tempo diário, sob a orientação de um/a educador/a, destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo.

c) **Tempo Trabalho:** espaço de tempo diário para realizar as tarefas necessárias ao bom funcionamento da Escola e garantia de continuidade da existência, visando alcançar as metas estabelecidas e executar o Plano de Atividades da escola.

d) **Tempo Oficina:** tem por finalidade o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades (aprender a saber fazer), visando alcançar as metas de aprendizagem previstas, sob orientação de um monitor.

e) **Tempo Cultura:** destinado ao cultivo e, a socialização, à reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade da turma.

f) **Tempo Reflexão Escrita:** tempo pessoal, destinado ao registro das reflexões, em caderno pessoal e específico, das vivências, da percepção dos aprendizados sobre o dia a dia.

g) **Tempo Esporte e Lazer:** tempo destinado a educação corporal através de exercícios físicos diversificados. Sempre que possível, exercícios que visam ação conjunta/coordenada.

h) **Tempo Núcleo de Base:** tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo tarefas de gestão do curso, mística, estudos, trabalho e outras tarefas delegadas pelo Centro e o Curso.

i) **Tempo Estudo:** tempo destinado a estudos de recuperação, reforço de aprendizado ou leituras indicadas pelos educadores/as.

j) **Tempo Leitura:** tempo destinado à leitura dirigida individual.

k) **Tempo Seminário:** tempo destinado ao aprofundamento de um determinado assunto; análise de conjuntura; momento de socialização e avaliação de experiências.

Fonte: Adaptado de Guhur (2010, p. 157-158).

Lima *et al* (2012, p. 5) ao analisarem as dimensões educativas que estão presentes na educação profissional do MST/PR definem

> A dimensão organicidade é entendida como o processo de gestão democrática da vida escolar, que busca inserir as pessoas de modo organizado na participação e na construção da coletividade, por ser um dos meios para alterar as relações no meio social e para garantir a sobrevivência. A dimensão organicidade/gestão se refere à forma "[...] como a escola organiza a participação das pessoas e dos sujeitos coletivos na condução do processo pedagógico; [...] e como os processos de gestão participam da formação humana e se articulam à educação escolar" (ITERRA apud LIMA *et al*, 2012, p. 5).

A *estrutura orgânica*, por sua vez, corresponde à forma organizativa do Movimento e de seus espaços, no caso da escola, diz respeito à forma de organizar os educandos e educadores, garantindo o funcionamento da escola, podemos dizer que é o que traz luz à organicidade da escola.

A Escola Milton Santos é um centro/escola de educação profissional em Agroecologia do MST, sendo assim não está acima ou fora de sua estrutura organizacional. Ao serem criadas as escolas do Movimento, em áreas de Reforma Agrária, mas não necessariamente em áreas de assentamentos ou acampamentos, como é o caso da EMS, estas seguem a dinâmica organizacional do Movimento.

Podemos dividir a organicidade da EMS em macro e micro, considerando macro a organicidade referente a toda a escola, desde a produção, comercialização dos produtos da reforma agrária até as relações com as questões pedagógicas. E micro a organicidade

diretamente relacionada aos cursos e atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Neste sentido, em sua macro organicidade temos os moradores permanentes, que constituem um Núcleo de Base denominado de NB Milton Santos, no qual deste NB se desmembram quatro setores de atuação na escola, sendo eles: o setor administrativo; pedagógico; de infraestrutura e de produção, cada setor tem suas frentes de trabalho para o desenvolvimento das tarefas relacionadas a cada setor, por exemplo: setor administrativo – frente de secretaria, finanças e etc. O NB Milton Santos tem a função de articular as demandas e organizar as tarefas relacionadas ao funcionamento da escola, no que tange suas diversas frentes. Segue uma apresentação dos setores e frentes de trabalho:

Tabela 2 – Setores e frentes de trabalho

SETORES	OBJETIVOS E FUNÇÕES
Pedagógico	-Garantir o acompanhamento sistemático de todo o processo de formação da EMS; -Organizar o uso dos materiais necessários à formação e educação; -Garantir a sistematização de documentações do conjunto das atividades da escola; -Orientar os diversos momentos culturais e de mística; **Frentes de trabalho:** Educação Infantil; Sistematização e Memória; Acompanhamentos dos Cursos; Biblioteca e Videoteca; Informática; Almoxarifado Didático; Cultura – Mística; Secretária do Curso; Formação.

Produção Agropecuária	-Produzir para autossustentação da escola (Consumo Interno e Comércio); -Servir-se de espaço pedagógico de aprendizagem e pesquisa; - Difusão de formas agroecológicas de produção; -Produzir sementes, prioritariamente para autossustento; **Frentes de trabalho:** Horta Olerícola; Horta Medicinal; Animais (Suínos e Gado de Leite, Galinha); Culturas Regionais; Grãos em Geral; Olerícola e Tuberculosas; Frutas; Viveiro (Nativos e Ornamentais); Almoxarifado da Produção Agropecuária; Comercialização; Produção e Adubação Orgânica.
Infraestrutura	- Garantir a organização e funcionamento dos espaços estruturais da EMS; - Construir um ambiente agradável para a convivência; - Ter como princípio: a alimentação saudável e ecológica; - Provocar a discussão do zelo e cuidado como o patrimônio **Frentes de trabalho:** Cozinha e Refeitório; Construção; Reforma e Manutenção; Limpeza Geral; Embelezamento e Jardinagem; Saúde; Hospedagem e Lavanderia.
Administrativo e Secretaria Geral	-Responsabilidade pelo planejamento e a condução dos aspectos estruturais, material e financeiro da E.M.S. -Responsabilidade da articulação das atividades de relação externa à EMS (Reuniões, Encontros e Visitas); -Aglutinar, através da secretaria geral, o conjunto de informações internas e externas da EMS. **Frentes de trabalho:** Recepção e Telefone; Projeto; Planejamento e Finanças; Veículo/Automóvel; Relação Externa.

Fonte: (ESCOLA MILTON SANTOS *apud* LIMA, 2011).

Na EMS, desde sua inauguração moram pessoas ligadas ao Movimento nas suas diversas instâncias, que recebem o nome de moradores permanentes, eles constituem um Núcleo de Base da escola, denominado de NB Milton Santos, dentro deste NB existem quatro setores de atuação, quais sejam: o setor administrativo, pedagógico, de infraestrutura e de produção, cada setor tem suas equipes de trabalho para o desenvolvimento das tarefas relacionadas a cada setor, por exemplo: setor administrativo – frente de secretaria, finanças e etc.

Ao setor pedagógico, está integrado o Coletivo Político Pedagógico (CPP), responsável por toda a administração pedagógica da escola, parcerias com Institutos, Universidades e Estado.

Lima (2011) aponta que nos processos-educativos do MST são instituídas as coordenações e os coletivos objetivando a formação dos sujeitos Sem Terra, organizando e direcionando o tempo escola, mediante as estratégias pedagógicas do Movimento e por meio do processo de GD, entendido sob as bases da auto-organização e do trabalho socialmente útil. Neste sentido,

> Buscam a participação de todas as pessoas, educandos e educadores, na organização e construção dos processos formativos que abrangem as atividades da educação escolar – cursos formais – o trabalho na produção e os trabalhos de serviços gerais necessários à organização na vida coletiva (LIMA, 2011, p. 123).

Alguns coletivos são instituídos na educação profissional do MST, a fim de cumprir esta tarefa pedagógica de possibilitar a participação efetiva de todos na gestão da escola e garantir a inserção

na coletividade do Movimento. E podem ser observados a partir da sistematização abaixo:

Tabela 3 – Coletivos

Coletivos	Funções atribuídas
Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP)	O CAPP "[...] tem como finalidade garantir as linhas políticas pedagógicas, sendo uma instância de acompanhamento permanente dos educandos. Tem por função garantir a implementação das linhas políticas e dos princípios organizativos do Movimento, acompanhar, avaliar e discutir o processo pedagógico do curso com as turmas".
Coletivo da Coordenação Geral do Curso (CNBT)	"[...] formada pela coordenação político pedagógica e pelos (as) coordenadores (as) dos núcleos de base, os (as) quais terão a responsabilidade de coordenar as atividades definidas coletivamente". "Tarefas da Coordenação: garantir a unidade e disciplina do grupo, garantir a realização das atividades, coordenar o tempo aula, garantir o funcionamento e as tarefas dos NBs, discutir os aspectos pedagógicos referentes ao curso, à turma e à Escola [...]".
Coletivo dos Núcleos de Base (NBs)	"Tem por função e tarefa de eleger a coordenação geral da Turma em cada TE: apresentar propostas à coordenação geral sobre o funcionamento do curso e da escola garantindo o cumprimento das decisões coletivas; atuar como responsável por seus membros no estudo e na disciplina, fortalecendo a consciência organizativa e a participação de seus integrantes em todas as atividades, incluindo a disciplina, valores, relações humanas; coordenar atividades conforme a organização e cronograma de trabalho".
Equipes de trabalho	"São as instâncias responsáveis pela realização de tarefas específicas para o funcionamento interno do curso. Sendo composto pelas seguintes equipes: Disciplina, Saúde, Mística e Esporte e Lazer, Relações Humanas, Comunicação e Cultura, Higiene e Saúde, Relatoria e Memória".

Fonte: Organizado e adaptado por Lima (2011).

Quanto às turmas, no início de cada curso, seja técnico, ensino médio, EJA ou Pedagogia para Educadores do Campo é organizado um coletivo específico, denominado Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico – CAPP, que visa administrar a relação entre os diferentes segmentos (professores, educandos, moradores permanentes da escola e comunidade externa). Este coletivo também tem a função de acompanhar o desenvolvimento da turma, observando questões pontuais de rotina escolar, mas também articulando esses segmentos em torno do desenvolvimento do projeto político pedagógico do curso. Os NBs têm aproximadamente sete educandos, dessa forma, a quantidade de NBs em uma turma depende da quantidade de educandos. Os NBs permitem o diálogo e a divisão das tarefas entre os educandos, sendo que em cada NB são formadas equipes de trabalho que se organizam entre representantes para distribuir as atividades da semana.

As equipes de trabalho são formadas por dois tipos (comum e de turma) sendo que as comuns a toda a escola, são as de: disciplina; mística, comunicação e cultura; esporte, lazer e saúde; e as específicas da turma são as de: relatoria e memória e finanças. Cada equipe tem dois representantes também, quando possível, formados por um educando e uma educanda.

Os representantes dos NBs da turma, juntamente com os representantes das equipes, mais um representante do NB Milton Santos e um coordenador (a) do CAAP, integram a Coordenação Geral de Núcleos de Base (CNBT), que se encontram semanalmente para discutir os assuntos relacionados ao curso.

Neste sentido, a estrutura orgânica da EMS integra elementos básicos que visam à construção de uma coletividade ampla da escola, possibilitando assim, a vivência de um processo de GD, no qual, os diversos sujeitos organizados são convocados a participarem (LIMA, 2011, p. 216).

Compreendemos, portanto, que a estrutura organizacional da EMS, por meio da GD, instaura mecanismos de descentralização e cooperação, a fim de possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola.

Lima (2011, p. 216) destaca

> [...] que a intencionalidade pedagógica atribuída pela Escola para a dimensão educativa organicidade convoca os sujeitos a assumirem a sua condição de protagonista e sujeito histórico, com participação plena na condução do trabalho e comando político das práticas educativas, em consonância com os princípios políticos e organizativos do MST.

A organicidade da escola é um dos fatores que permite o desenvolvimento de um processo amplo de GD escolar.

A participação dos sujeitos Sem Terra

Buscaremos neste tópico apontar como se configura a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de gestão da escola Milton Santos.

A participação dos educandos

Compreendemos que a escola Milton Santos, se constitui enquanto um centro de difusão e instituição da Agroecologia, atuando nas diversas áreas e níveis escolares, recebendo educandos de várias regiões do país, mas principalmente os oriundos da região sul.

Os educandos oriundos de diversas regiões, bem como de diversas instâncias do Movimento (acampamento, assentamento, ocupação e cooperativas) permanecem na escola para a realização do TE podendo variar a permanência destes de acordo com o curso. Quando chegam à escola passam por uma etapa preparatória para o curso que irão participar, recebendo instruções acerca da escola, da organicidade e do projeto político pedagógico. Após a etapa preparatória quando efetivamente começam o curso pretendido são inseridos nesta estrutura organizacional mencionada acima, passando a atuar nas diversas áreas da escola, tanto de cuidado e manutenção desta, como relacionado às questões mais intrínsecas aos cursos.

As instâncias que compõem a estrutura orgânica da escola são basicamente as relacionadas na tabela acima, as que se relacionam diretamente aos cursos e aos educandos estão no âmbito dos NBs de turma e das equipes e frentes de trabalho. É importante ressaltar que as equipes de trabalho são formadas de acordo com a turma e com a necessidade da escola, não sendo uma estrutura fechada e rígida, mas em constante movimento.

Cada frente de trabalho é pensada tendo em vista a manutenção da escola, mas principalmente a relação entre teoria e

prática que é um dos princípios norteadores da Pedagogia do MST. Sendo assim, nos cursos técnicos em agroecologia teremos frentes de trabalho que se relacionam amplamente com o Setor de Produção da escola, por meio do tempo trabalho e da vivência permitida pelo curso. No entanto, em cursos como o Médio Integrado e principalmente na Pedagogia, teremos outras frentes de trabalho sendo pensadas pelo CPP da escola, pois, a carga horária desses cursos são maiores, portanto a rotina mais acelerada e em relação ao curso de Pedagogia, a questão da relação da teoria e prática, se estabelece através de outros setores da escola, como o Pedagógico, o de Infraestrutura e o Administrativo, não tendo tanta ênfase no Setor de Produção.

Neste sentido, a participação dos educandos na escola, acontece de forma efetiva por meio do processo de Gestão Democrática instaurado na EMS, através das instâncias de decisões os educandos vivenciam sua formação de forma ativa desenvolvendo espaços de coletivização e de cooperação.

No que diz respeito às decisões mais amplas dos cursos e da escola, como a gestão financeira e a relação com os parceiros institucionais, a participação dos educandos também acontece, mas de forma restrita, uma vez que estes assuntos são discutidos no âmbito do Conselho Político da EMS e da Coordenação Político Pedagógica que se constituem com a participação dos moradores permanentes tendo representação dos Setores da escola e dos educandos.

A estrutura orgânica por meio da organicidade do Movimento e principalmente sob o princípio da Gestão

Democrática tem possibilitado uma formação diferenciada para estes educandos, tendo em vista que não estão se educando somente para uma posição profissional, mas para se posicionarem politicamente frente à sociedade capitalista.

A participação dos educadores

Os cursos realizados na escola acontecem por meio de parcerias com instituições de ensino, em nível do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), tais como: UEM, UTFPR, UNIOESTE e outras.

Os educadores que lecionam nestes cursos podem ser vinculados a estas instituições, podendo ter ou não relação direta com o MST, na maioria dos casos, os educadores são do próprio Movimento, militantes que atuam junto ao Setor de Produção do MST, são direcionados aos centros/escolas para lecionarem nos cursos, o que possibilita uma maior aproximação com os objetivos políticos pedagógicos do Movimento.

A maior dificuldade relacionada à participação na escola tem a ver com a rotatividade de professores e professoras e com a ausência destes no cotidiano integral da escola, pois trabalham em regimes de contratação com cargas horárias pesadas extensas e por vezes em localidades diferentes. Estes educadores que não moram na escola e não possuem um vínculo maior com o Movimento tem mais dificuldades para integrarem os coletivos existentes na escola, contudo, executam suas funções relacionadas aos cargos, mas ainda

não compõem de forma efetiva o processo de GD vivenciado na escola.

Quanto a participação dos coordenadores

Na escola Milton Santos, como também, em outros centros/escolas de educação profissional do MST, a organização por coletivos e núcleos de base possibilita uma participação efetiva dos coordenadores no processo de GD da escola, e ainda, a desierarquização dos cargos e funções na escola, pois os coordenadores ao comporem os coletivos organizam e administram a escola juntamente com os moradores permanentes e os educandos.

Os coordenadores quase sempre são moradores permanentes da escola, podendo então, vivenciar com maior profundidade o processo de gestão da escola, participam do NB da escola, dos coletivos e da coordenação e ainda atuam junto às equipes e frentes de trabalho.

Alguns coordenadores não moram na escola, mas necessariamente são vinculados ao MST e ao setor de educação/ formação do Movimento. Os coordenadores em sua maioria atuam em mais de um coletivo, coordenação e equipe e ainda participam amplamente na parte teórica de elaboração dos cursos e projetos.

A participação dos coordenadores tem destaque na mediação dos educandos com os educadores e principalmente as ações que desenvolvem visando que a dinâmica organizacional da escola aconteça, orientando os educandos quanto aos NBs, os setores, as coordenações.

A participação dos moradores permanentes

Na escola, quase sempre moram pessoas que de forma direta se relacionam com a educação no MST, dessa forma, os moradores que constituem o NB Milton Santos, foram para lá no processo de construção da escola ou após sua construção. Assim, estes moradores, integram os diferentes setores da escola, mas os que se relacionam diretamente ao setor pedagógico podem vivenciar e organizar este processo de GD de forma mais efetiva, constituindo as equipes de trabalho e os coletivos.

Observamos, que com esta dinâmica organizacional o MST, especialmente na escola Milton Santos, visa instaurar práticas educativas que estejam em consonância com seu projeto político enquanto Movimento Social, que objetiva construir as bases para uma transformação social.

Entendemos que a concepção de GD do MST é radical, pois, apresenta características que visam uma sociabilidade antagônica a do capital, buscando por meio da inserção de todos os envolvidos no processo de luta pela terra e consequentemente de todos os envolvidos nos processos de formação e qualificação profissional, estabelecer relações de trabalho e convívio permeados por princípios como a cooperação, a auto-organização e a autogestão.

Por meio da inserção dos indivíduos nessa organicidade coletiva, buscam as bases para alteração das relações sociais, atuando na perspectiva de um *vir* a *ser*, mas construindo, lutando, trabalhando coletivamente pelos ideais da classe trabalhadora, vislumbrando projetos de vida que reafirmem esta classe e não a oprima. No âmbito da GD entendemos que se trata de formar

sujeitos políticos emancipados, capazes de atuar autonomamente, buscando através da coletividade, uma sociabilidade que supere e esteja em constante contraposição a sociabilidade vivenciada por estes sujeitos quando ainda inseridos e subordinados a escola estatal tradicional.

Conclusão

Ao analisarmos a GD nas escolas do MST, principalmente as escolas de educação profissional no Paraná; depreendemos que a organicidade e a gestão dessas escolas seguem as orientações gerais do MST em relação à estrutura e forma organizacional das escolas, dessa forma, apresentam uma configuração de GD própria do Movimento.

Em relação à escola Milton Santos, verificamos segundo Guhur (2012) que a escola segue as determinações e instruções gerais do MST, mas principalmente, nasce respaldada pelas experiências acumuladas no Movimento, no âmbito da educação profissional, principalmente as do IEJC, sistematizadas pelos cadernos do ITERRA (2004)

Destacamos que a organicidade desenvolvida por meio do princípio da Gestão Democrática apresentada na escola Milton Santos do MST, se baseia em princípios e ações, que tem como cerne o desenvolvimento de uma sociabilidade coletiva e que através da instauração de coletivos e formas de auto-organização pertinentes ao processo democrático viabilizam a inserção dos educandos numa prática de autoformação; quanto à participação dos sujeitos Sem

Terra observamos que as condições são construídas no Movimento para a participação real desses sujeitos tendo como objetivo principal uma formação crítica.

Por fim, analisamos que com esta dinâmica organizacional o MST, especialmente na EMS, visa instaurar práticas educativas que estejam em consonância com seu projeto político enquanto Movimento Social, que objetiva construir as bases para uma transformação social. E tem através da GD instaurado princípios que possibilitam uma sociabilidade antagônica à do capital.

Observamos também, em relação à participação dos sujeitos envolvidos no processo de GD, visivelmente estão mais inseridos neste processo são aqueles que têm uma inserção maior no Movimento, sendo eles principalmente os coordenadores e os moradores permanentes. Num processo que denominaríamos de inserção inicial estão os educandos; o que fica claro é a dificuldade de inserção dos educadores neste processo.

Compreendemos, portanto, que a participação efetiva, compreendida por nós como uma das dimensões da GD na EMS, ainda não existe plenamente, podemos afirmar que são instaurados processos e construídas condições reais de participação dos sujeitos neste processo, no entanto, uma efetiva participação requereria um processo de democratização mais amplo, tal qual, uma real autogestão.

Referências

CALDART, Roseli Salete. (org.) **Caminhos para a transformação escolar**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Análise multidimensional da sustentabilidade**: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. Rev. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 3, jul./set. 2002. p. 70-85.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem terra. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.26, 2004.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

ESCOLA MILTON SANTOS. **A Escola Milton Santos**. Maringá: Mimeo, 2003.

FÉLIX, Maria de F. C. **Administração escolar***:* problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: VENDRAMINI, C.R; MACHADO, I. F. **Escola e Movimento Social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GONÇALVES, Sérgio. **Campesinato, Resistência e Emancipação***:* o modelo agroecológico adotado pelo MST no Estado do Paraná. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, 2008.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 57-66.

GUHUR, Dominique M. P. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

_____. Entrevista. Escola Milton Santos, setembro de 2012.

KUENZER, Acácia. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013, p. 33-58.

INSTITUTO TÉCNICO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO/ITERRA. Método pedagógico. **Cadernos do ITERRA**. Veranópolis, RS: ITERRA, ano IV, n. 9, 2004.

LIMA, Aparecida do Carmo *et al*. Reflexão sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. *In*: RODRIGUES, F.C; NOVAES, H.T; BATISTA, E. L. (orgs.). **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana**. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio**. São Paulo: MST, 2000.

NOSSA HISTÓRIA. MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 2012. Disponível em: <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330 >. Acesso em novembro 2012.

NOSSA HISTÓRIA. EMS. Escola Milton Santos de Agroecologia. 2013. Disponível em: https://atemisems.wixsite.com/escolamiltonsantosvc/ems-nossa-historia. Acesso em março 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar***:* introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

SANTOS, L.R. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória**. 142f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP, 2015.

O PAPEL DO SERVIÇO DE EXTENSÃO NO DESENVOLVIMENTO DO TURISMO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA

João Henrique Souza Pires[53]

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns apontamentos sobre as relações e os procedimentos práticos, teóricos e metodológicos aplicados por agentes de extensão no processo de desenvolvimento do circuito de turismo quilombola do Vale do Ribeira em São Paulo.

Desde a perspectiva econômica, nos últimos anos o meio rural passou por um processo de dinamização, não apenas pelos grandes complexos setoriais do agronegócio, mas também porque atinge determinados segmentos sócio produtivos de resistência a lógica capitalista.

Nessa dinâmica, conceitos como "pluriatividade" e "multi-funcionalidade" vêm sendo utilizado para entender/explicar um "novo rural" que se conforma e que muitas vezes obscurece um movimento latente de concentração fundiária e renda, de alteração

[53] Discente em nível de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista - UNESP campus de Marilia. Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

da matriz produtiva e homogeneização territorial como lógicas intrínsecas do capital monopolista no campo.

Dentre os novos processos que emergem como "pluriatividades" e "multifuncionalidades" desse "novo rural", o turismo vem sendo pautado como alternativa para o desenvolvimento e sustentabilidade econômica de comunidades remanescentes de quilombolas.

Considerando o complexo arranjo sócio produtivo que se apresenta com o debate sobre as transformações do espaço rural, observa-se que os serviços de extensão, antigamente voltado exclusivamente para as atividades agrícolas, além de ir se compondo por uma variedade maior de atores vai tendo a obrigação de se renovar frente às transformações no mundo rural e as novas demandas.

Diante disso, compreende-se que as ações de extensão no interior das relações que suportam o turismo em comunidades quilombolas representam um foco de resistência à lógica mercantil inerente ao desenvolvimento do turismo e apresentam formas específicas de ressignificação do papel da extensão enquanto atividade formativa, bem como, da apropriação e organização do turismo enquanto "alternativa produtiva".

Considerando as assimetrias entre comunidades quilombolas e agentes externos, produz um progressivo processo de reavaliação de recursos e uma nova configuração social que altera profundamente as relações de poder e o grau de autonomia das comunidades.

1. O “novo rural brasileiro” e as ocupações rurais não agrícolas (ORNAs)

O circuito de turismo quilombola é composto por sete comunidades remanescentes, que tem seus territórios em meio à Mata Atlântica, ao longo da bacia do Rio Ribeira de Iguape, nos municípios de Eldorado (6 comunidades) e Cananeia (1 comunidade)[54].

Ocupando majoritariamente áreas de difícil acesso em campos e em florestas, as comunidades remanescentes de quilombos ganharam notoriedade no cenário político nacional a partir da aprovação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) em 1988.

Vivendo praticamente da agricultura de subsistência, da pesca artesanal e do extrativismo, as comunidades remanescentes de quilombos conquistam o direito à propriedade de suas terras com o Artigo 68 do ADCT, em um momento de grandes transformações no mundo produtivo e político.

Pesquisadores como Menédez (1985), Marsden (1989) e Graziano da Silva (2002) destacam que as mudanças nas atividades econômicas, nas práticas culturais, nas relações sociais de produção e nos usos dos recursos naturais a partir da década de 1970 criaram, no meio rural, um cenário bastante complexo.

Consideraram que, conforme os países de capitalismo avançado, mas também, em certa medida, países da periferia do

[54] Eldorado: Comunidades André Lopes, Ivaporunduva, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima, São Pedro e Sapatu. Cananéia: Comunidade do Mandira.

capitalismo foram saindo do padrão fordista de produção, as áreas rurais passaram a exibir formas sociais e econômicas de organização mais paradigmáticas, que não poderiam mais ser observadas a partir de olhares que as reduziam exclusivamente ao local onde se desenvolve o setor primário da economia (GRAZIANO DA SILVA, 2002).

Observaram estar cada vez mais complexo delimitar o que é rural e o que é urbano, de modo que, do ponto de vista espacial, o rural deveria ser entendido como um "continuum" do urbano, e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não deveriam ser identificadas apenas com a atividade industrial nem o meio rural com a agricultura e a pecuária (GRAZIANO DA SILVA, 2002).

As transformações geraram um movimento de reorganização no qual se observou uma considerável redução do número de pessoas que trabalhavam na agricultura, o aumento do número de pessoas residentes no campo, exercendo ocupações rurais não agrícolas (ORNAs) e o aparecimento de uma camada relevante de trabalhadores que combinavam a agricultura com outras atividades (GRAZIANO DA SILVA, 2002; ABRAMOVAY, 2003; RAMEH; SANTOS, 2011).

A partir dessas transformações, considerou-se a conformação de um "novo rural". José Graziano da Silva (2002), certamente uma das principais referências sobre o tema, logo na apresentação de seu livro *O Novo rural brasileiro*, demonstra que sua conformação ocorreu em decorrência das transformações em quatro grandes subconjuntos, a saber:

Uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias, que vem sendo chamada de *agribusiness* brasileiro;
Um conjunto de atividades de subsistência que gira em torno da agricultura rudimentar e da criação de pequenos animais, que visa primordialmente manter relativa superpopulação no meio rural e um exército de trabalhadores rurais sem terra, sem emprego fixo, sem qualificação, os "sem-sem" [...] excluídos pelo mesmo processo de modernização que gerou o nosso agribusiness;
Um conjunto de atividades não agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços;
Um conjunto de "novas" atividades agropecuárias, localizadas em nichos específicos de mercados (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. ix).

O crescimento do setor de serviços, a emergência da sociedade "pós-industrial" e a mudança na base produtiva através do intensivo processo de aplicação do conhecimento e do manejo da informação, além de gerar um "novo rural", gerou também um "novo" tipo de trabalhador: "o *part-time farmer*" (agricultor em tempo parcial) (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 05).
A sua característica fundamental é não ser mais somente um agricultor ou pecuarista: ele combina atividades agropecuárias com atividades não-agrícolas, dentro ou fora do seu estabelecimento, tantos nos ramos tradicionais urbanos-industrial, como nas novas atividades que vêm se desenvolvendo no meio rural, como lazer, turismo, conservação da natureza, moradia e prestação de serviços pessoais. O *part-time farmer* não é mais o antigo fazendeiro especializado, mas um trabalhador autônomo que combina diversas formas de ocupação (assalariada ou não). Essa é a sua característica nova: uma pluriatividade que combina atividades agrícolas e não agrícolas (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 05).

Sobre a possibilidade de combinar atividades agrícolas com ocupações rurais não agrícolas (ORNAs) o trabalhador "*part-time*" pluriativo, segundo Mingione e Puglies (1987) apud Graziano da Silva (2002, p. 6) "é o elemento fundamental da nova base social da agricultura moderna".

Apesar da exatidão dos dados, bem como da importância da análise das constatações e das informações sobre a ocupação e a renda dos trabalhadores rurais brasileiros, suponha-se até pelo período em questão, que o entendimento é cunhado e trabalhado em conluio com o avanço de categorias ligadas à teoria neoliberal, com proposta de mercantilização, de flexibilização e de terceirização.

Acompanhando as tendências de novas teorias que surgem sobre a reorganização produtiva e de uma sociedade "pós-industrial", Mingione e Puglies (1987) apud Graziano da Silva (2002, p. 06) dizem tratar-se de um processo de "desdiferenciação" ou "desespecialização" da divisão social do trabalho na área rural.

Esse processo, segundo Mingione e Puglies (1987) apud Graziano da Silva, (2002, p. 6), tem sua origem na própria modificação do trabalho conforme a sociedade foi saindo do modelo fordista e foi estabelecendo novas formas de organização e de contratos de trabalho "(flexibilidade de tarefas e de jornada, contratação por tarefa e/ou por tempo determinado)".

Com o avanço da ideologia neoliberal na reordenação do capital após a crise do petróleo em 1973, erroneamente, o mito de que a "sociedade de serviços pós-industrial" eliminaria completamente o proletariado foi se hegemonizando e criando uma literatura

mais adequada para redefinir a nova formatação da exploração do trabalho.

Compreende-se que o "novo rural brasileiro" é resultado do avanço da lógica capitalista sobre a agricultura em específico e sobre o rural como um todo, operando uma dinamização de serviços "novos" e de ocupações que, mais do que "novas em si", eram ocupações seculares subsumidas às ocupações agrícolas.

Nossa crítica a essa postura não se dá num sentido conservador, que não compreende as mudanças constatadas, ou mesmo pela forma como as ocupações rurais não agrícolas (ORNAs) foram tratadas de forma a-histórica, não só como se não existisse em tempos anteriores e fossem produtos da simples modernização e mercantilização do espaço rural, mas também, e principalmente, pela forma como subtraiu e/ou não deu a atenção necessária às contradições e conflitos que marcam a forma excludente como seu deu a formação do Estado capitalista brasileiro e a "modernização conservadora" da agricultura a partir da década de 1970.

Milton Santos (2003, p. 26) apontou que o sistema capitalista "necessita de áreas rurais modernizadas tanto quanto de cidades populosas". Diante disso, ao passo que a modernização da agricultura é uma necessidade estimulada visando à penetração do capital nos meios rurais, a ideologia da "cidade maléfica" ou das "migrações perversas" é descartada.

Para desenvolver tal propósito, Santos (2003) afirma o desenvolvimento de uma teoria de imigração amplamente difundida que contribuía para que os trabalhadores acreditassem em benefícios

ainda não existentes e que, ao migrarem para as cidades, poderiam ter uma renda melhor no futuro.

A "modernização conservadora" da agricultura operada via "revolução verde", ao mesmo tempo que capitalizou a agricultura, expulsou e marginalizou uma grande parcela de trabalhadores que, impossibilitados da permanência e dos ofícios na agricultura, vão se alojar nas periferias das grandes cidades e ficar à mercê dos trabalhos sazonais ora na agricultura ora em outra ocupação que possa lhes dar o sustento.

Diante disso, entende-se que o "novo rural brasileiro" naturalizou aspirações ideológicas, já bastante propagadas no período, como no caso de o trabalhador *part-time* representar um progresso inevitável que Graziano da Silva (2002, p. 2) apontou ganhar mais "importância dentro do *status* profissional e melhoria da qualidade de vida".

Nesse sentido, apesar de ressaltar de forma relativizada as desigualdades, a miséria, a pobreza e as contradições no meio rural, a falta de profundidade sobre o impacto da "modernização conservadora" no meio rural brasileiro abafa a realidade da grande massa de trabalhadores e comunidades rurais. Mais que a necessidade e a luta pela sobrevivência que a modernização impôs aos marginalizados da terra, essas ocupações "novas" foram apresentadas como uma nova oportunidade de renda no "novo" paradigma produtivo da inevitável "nova" lógica de privatização e flexibilização neoliberal.

Destaca-se que o próprio Graziano da Silva (2002) coloca o "novo" entre aspas por entender que muitas das atividades eram

seculares, mas agora se inseriam em um processo mais amplo de "mercantilização do espaço rural", criando novas cadeias produtivas e nichos de mercados até então não existentes.

Além da pouca atenção dada às contradições e à luta dos trabalhadores organizados em torno de movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), homogeneíza comunidades rurais como quilombolas, seringueiros, faxinalenses, extrativistas e ribeirinhos como fazendeiros ou agricultores familiares.

Dentre essas "novas" atividades que emergem como "alternativa socioprodutiva" para as comunidades do meio rural, as atividades ligadas ao turismo (lazer, cultura e entretenimento) surgem como grandes promessas de inclusão social, sustentabilidade e geração de trabalho e renda para as populações autóctones (MOURA, 2005; RAMEH; SANTOS, 2011).

No Brasil, por exemplo, foi lançado, em 2004, pelo Ministério de Turismo (MTUR) e Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), com o objetivo de implantar e fortalecer as atividades turísticas e promover o desenvolvimento rural sustentável, o Programa Nacional de Turismo Rural na Agricultura Familiar (PNTRAF) (BRASIL, 2004; BONETTI; CANDIOTTO, 2012).

Nesse contexto de transformação e de mercantilização das ORNAs em meios às comunidades do meio rural, incluindo os remanescentes de quilombos, os serviços de extensão e assistência também passaram por transformações para atenderem a essas novas orientações e demandas que resultam da reorganização econômica e política no último quarto do século XX.

Desde a perspectiva econômica, o campo passou por um processo de dinamização, não apenas pelos grandes complexos setoriais do agronegócio, mas também porque atingiu determinados segmentos socioprodutivos diversificados. Nessa dinâmica, categorias como “pluriatividade” e “multifuncionalidade” vêm sendo utilizadas para entender/ explicar as ocupações no meio.

Considerando o debate sobre as transformações do espaço rural, observa-se que a extensão, antes exclusivamente voltada às questões agrícolas, além de compor-se por uma variedade maior de atores com a reforma do Estado, passam a atuar também com outros ramos do que se denominou ORNAs.

Com referência em Gramsci (2001), compreende-se que os agentes de assistência técnica e extensão no meio rural cumprem o papel de intelectuais, ou seja, aqueles profissionais que fazem a mediação entre as classes subalternas e as classes dominantes com a finalidade de conservar o *status quo.* A especialidade dos intelectuais se dá pela ação sobre a consciência e na formação da ideologia, assim, dentro do conjunto das relações sociais, entende-se que o intelectual é o ator que faz a mediação entre a classe dominante e os grupos subalternos, formam e difundem a ideologia dominante entre os grupos sociais e formalizam a hegemonia da classe dirigente e dominante (GRAMSCI, 2001).

O processo de concepção da assistência técnica e extensão rural no Brasil estão relacionados aos acordos bilaterais junto aos Estados Unidos da América (EUA). Oliveira (2013) destaca que, a partir de 1945, acordos particularmente de cooperação técnica entre

os dois países injetaram recursos materiais e intelectuais com perspectivas de trocas de tecnologia e formação de técnicos brasileiros via intercâmbio e cursos de treinamento nos EUA.

Após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, sob a influência desses acordos de cooperação técnica e do imperialismo estadunidense, os profissionais da extensão rural brasileira passaram a desenvolver suas ações com a finalidade de educar as populações que viviam no meio rural (OLIVEIRA, 2013; PIRES, 2016).

A proposta de extensão defendia um "plano de educação complementar de novo tipo", dessa maneira, era um "empreendimento educativo" com característica de um ensino informal (fora da escola) e objetivo de "produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e nas habilitações para que se atingisse o desenvolvimento tanto individual como social"[55] (FONSECA, 1985; OLIVEIRA, 2013, p. 64).

O planejamento foi moldado sob a influência da política agrícola estadunidense e da articulação das classes patronais nacionais por meio da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) com a finalidade última de maximizar a produção agrícola brasileira (OLIVEIRA, 2013).

Apesar de criada como uma associação sem fins lucrativos e de direito civil privado, a ABCAR possuía relação direta com o Ministério de Agricultura, tanto pela alocação de recursos quanto

[55] Fato ilustrativo é a propaganda difundida a partir de 1948 pelo interior do país pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) "Um homem, uma professora e um jipe" (OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES, 1997; SOUZA; CAUME, 2008).

pela manutenção e contratação de pessoal técnico extensionista (OLIVEIRA, 2013).

Caporal (1991) aponta que o modelo importado era profundamente dependente, tanto que a Associação Internacional Americana (AIA) e o Escritório Técnico Brasil-Estados Unidos (ETA) foram seus membros fundadores e mantenedores junto com o Banco do Brasil, a Confederação Rural Brasileira (CRB) e suas filiadas. Posteriormente, ingressaram o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Serviço Social Rural (SSR) Instituto Brasileiro de Café (IBC) e o Banco Nacional de Crédito Corporativo (BNCC). Nessa dinâmica, técnicos americanos integravam a assessoria da ABCAR e técnicos brasileiros obtiveram oportunidades de treinamento nos EUA (CAPORAL, 1991, p. 38).

Com referência em Rodrigues (1997), observa-se que o serviço de assistência técnica e extensão no meio rural brasileiro a partir de 1948, guardadas as suas especificidades e interesses, passou basicamente por três períodos que marcam as características evolutivas da atividade no país.

Não tendo a pretensão e nem objetivo de apresentar sistematicamente toda a especificidade de cada característica ao longo do processo desde a década de 1950, apresenta-se, na tabela abaixo, os principais elementos e características que marcam a atividade ao longo da segunda metade do século XX.

Quadro 1 - Caracterização sumária dos três períodos que marcam o processo evolutivo da extensão rural no Brasil

Especificidade	Especificação Humanismo assistencialista	Difusionismo produtivista	Humanismo crítico
Prevalência	1948-1962	1963-1984	1985-1989
Unidade de Trabalho	**Família rural**	**Produtor Rural**	**Família rural**
Orientação pedagógica	Ensinar a fazer fazendo	Difusionista	Dialógica-problematizadora
Papel do agente de extensão	Indutor de mudanças de comportamento	Elaborador de projetos de crédito rural	Catalisador de processos sociais

continua

Tipo de planejamento	Vertical ascendente	Vertical descendente	Circular
Papel da tecnologia	Apenas subjacente: instrumento para melhorar as condições de vida da família rural	Finalístico: modernizar o processo produtivo aumentando a produtividade da terra e do trabalho	Essencial, mas dentro de padrões de equilíbrio ecológico, energético e social
Tipo e uso do crédito rural	Supervisionado: cobre investimentos no lar e na propriedade (produtivos ou não)	Orientado: voltado para produtos com o fim de viabilizar tecnologias de uso intensivo de capital	Orientado: voltado preferencialmente para viabilizar tecnologias "apropriadas"
Organização da população	Cria grupos de agricultores, donas de casa e jovens rurais	Não se preocupa com este tipo de ação	Estimula a organização e o associativismo rural autônomo

Fonte: Rodrigues (1997, p. 122).

O Humanismo Assistencialista foi proposto para educar os "pequenos agricultores" com vistas a melhorar suas condições de vida e difundido como "indutor de mudanças de comportamento". Buscou modernizar formas de pensar e de comportamento do "homem do campo" brasileiro, consideradas atrasadas e anacrônicas (OLIVEIRA, 2013).

O modelo do Difusionismo Produtivista pode ser entendido como o modelo da *Revolução Verde*, caracterizado pela não realização

da reforma agrária, pela transferência tecnológica e pela formação limitada da força de trabalho para o ciclo capitalista urbano, expressando categoricamente o desenvolvimento depen-dente do capitalismo brasileiro e o conservadorismo do pacto político das elites nacionais.

O Humanismo Crítico surgiu em decorrência do esgotamento do "milagre econômico" como uma proposta de promoção humana integral das maiorias demográficas do campo, mas sem o paternalismo do Humanismo Assistencialista. Propunha uma perspectiva libertadora, em que o pequeno agricultor, proprietário ou não das terras onde labuta, seria sujeito de suas ações como cidadão, problematizando a sua realidade e tomando decisões (RODRIGUES, 1997).

O extensionista não seria um "agente de mudança" manipulador, seria o interlocutor tecnicamente competente de um relacionamento dialógico horizontal. Previa-se viabilizar o progresso técnico e o aperfeiçoamento gerencial das minorias que historicamente tinham sido marginalizadas nesse processo (RODRIGUES, 1997).

A partir da década de 1980, com as consequências da crise do petróleo em 1973, o esgotamento do "milagre econômico" e o malogro do projeto de tecnificação acelerada da agricultura imposto via "modernização conservadora" e "revolução verde", os serviços de extensão e as políticas do setor vão sendo abandonadas.

Nessa conjuntura, cogitou-se, por parte de alguns técnicos militantes, a orientação humanista crítica, contudo, as orientações foram apenas esboçadas, já que houve uma nítida posição na

estratégia da política agrícola governamental para a obtenção das "supersafras", pondo em cheque possíveis compromissos sociais. Com o avanço da lógica neoliberal no início dos anos 1990, houve um claro abandono da garantia dos serviços de assistência técnica e extensão no meio rural, particularmente para as camadas mais pobres e necessitadas, deixando o setor à mercê das políticas de ajustes estruturais e das difíceis condições financeiras dos respectivos estados.

Em 1995, com a realização em Brasília do Seminário Nacional Agricultura Familiar e Extensão Rural e com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), inicia-se, no governo de Fernando Henrique Cardoso, uma proposta de reestruturação do setor (BRASIL, 2004). Observa-se que o governo escolhe, como forma de organização produtiva para o meio rural, o modelo da agricultura familiar. A partir dessa escolha, a categoria passa a ser usada de forma operacional pelas diferentes organizações de assistência técnica e extensão rural.

A partir dessa influência, observa-se que definições como agricultura familiar, empresa rural e empreendedorismo passam a ser utilizado de forma "operacional" para caracterizar grupos sociais bastante heterogêneos, sem as devidas considerações de suas subjetividades e particularidades políticas, econômicas e culturais. Observa-se que assentados e acampados da reforma agrária, pequenos proprietários, extrativistas florestais, ribeirinhos, indígenas, pescadores artesanais, seringueiros, faxinalenses e remanescentes de quilombolas são designados de forma "opera-

cional" e homogênea pelos agentes externos, sob a ideia de agricultura familiar.

Ao mesmo tempo que isso conformou um processo de dinamização pelos grandes complexos setoriais do agronegócio e de propriedade privada, envolveu determinados segmentos de organização coletiva, obscurecendo um movimento latente de conflito fundiário e concentração da renda, de alteração da matriz produtiva e de homogeneização territorial como lógicas intrínsecas do capital monopolista no meio rural (GRAZIANO DA SILVA, 2002; SOUZA, 2010; MELO; SOUZA, 2011).

Sobre essa lógica do modelo da agricultura familiar, no primeiro ano do governo Lula da Silva, em 2003, foram definidas de forma mais sistemática as diretrizes para o setor por meio da elaboração de uma nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2004).

Por meio dessa política, o serviço de extensão no meio rural deveria assumir o compromisso de estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável em atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo e outras, tendo como centro o fortalecimento da agricultura familiar, visando à melhoria da qualidade de vida e adotando os princípios da Agroecologia como eixo orientador das ações[56] (BRASIL, 2004). Além disso, deveria participar na promoção e animação de processos

[56] Em 2010, a Lei nº 12.188 alterou a Lei nº 8.666, de 1993, e instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER – e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER.

capazes de contribuir para a construção e execução de estratégias de desenvolvimento rural sustentável, centrado na expansão e fortalecimento da agricultura familiar e das suas organizações, por meio de metodologias educativas e participativas, integradas às dinâmicas locais, buscando viabilizar as condições para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida da sociedade[57] (BRASIL, 2004).

Nesse contexto de reestruturação dos serviços convencionais de assistência técnica e extensão rural e do aumento da promoção de ORNA como uma possível estratégia para conter o êxodo rural e gerar trabalho e renda, o turismo ganha notoriedade como alternativa produtiva para as populações do meio rural. Diante disso, comunidades rurais que não são propriamente regidas pela forma de organização da agricultura familiar, como o caso das comunidades remanescentes de quilombolas do Vale do Ribeira, que tem a propriedade do seu território coletivo e inalienável, passam a lidar com o assédio para o desenvolvimento do turismo sob a luz operacional da agricultura familiar[58].

[57] Em 2010, o Decreto nº 7.215 regulamentou a Lei nº 12.188, definindo a extensão como serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais.

[58] Observa-se que, a partir do momento em que o turismo passa a ser incentivado como um possível vetor para lidar com a desigualdade e potencializar a geração de trabalho e renda, sob o modelo de gestão descentralizada e de parcerias, uma variedade de atores como Organizações Não Governamentais (Ong's), Universidades, Institutos passam a atuar com os projetos ligados ao desenvolvimento do turismo, capacitando as comunidades que vivem nos espaços rurais para o desenvolvimento do turismo.

Quilombo: resistência de um povo – território de vida[59]

Aglutinando-se em torno do Movimento dos Ameaçados por Barragem do Vale do Ribeira (MOAB) para lutar contra o projeto da construção de quatro barragens ao longo do rio Ribeira de Iguape, as comunidades remanescentes de quilombos têm um longo histórico de resistência pela manutenção e posse de seus territórios.

Entende-se que a conformação da consciência das comunidades enquanto remanescente de quilombos no Vale do Ribeira em São Paulo se deu e se dá em meio à luta contra as barragens, pelo direito à propriedade de seus territórios, pela preservação de seu modo de vida e de seu patrimônio cultural[60]. Diante da ameaça de ter suas terras alagadas com a construção das barragens ao longo do rio Ribeira e de um processo de estudos que se inicia com uma importante participação das pastorais na segunda metade da década de 1980, deu-se a organização pela defesa de suas terras.

Em meio à organização e mobilizações contra o projeto das barragens, outras questões também começaram a surgir, particularmente, a questão da identidade e do território após a aprovação do ADCT, que, em um primeiro momento, apareceu como uma ferramenta a mais na luta contra as barragens.

---

[59] Tema da 25ª Romaria da Terra, realizada dia 15 de agosto de 2010.

[60] Após a aprovação do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), respectivamente, o Artigo 68 garante o direito à propriedade das terras que ocupam os remanescentes de quilombolas, e o Artigo 216 garante o direito à preservação, como patrimônio cultural brasileiro, dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Particularmente, a partir do trabalho das pastorais, por meio das irmãs Pastorinhas[61] e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), iniciou-se um processo de estudos e reflexões sobre os problemas das comunidades e se estabeleceram as condições necessárias para organizar a resistência aos projetos de barragem e, posteriormente, a consciência de uma cultura quilombola. Nesse contexto, em que as irmãs Pastorinhas estabelecem a mediação entre as comunidades e os problemas que os afligiam, bem como a necessidade e as possibilidades para conseguir superar aqueles problemas, destaca-se a constituição do MOAB.

Tendo como referência os estudos de Gonçalves sobre territorialidade e Movimento Social, o MOAB, enquanto movimento social que se manifesta "nas e pelas lutas", "é rigorosamente, mudança de lugar (social)", indicando que aqueles que se organizam em movimento "estão recusando o lugar que lhe estava reservado numa determinada ordem de significação" (GONÇALVES, 1999, p. 69).

Porém, Gonçalves (1999) destaca que a passagem de uma determinada condição social à de uma determinada identidade política-cultural não se dá de forma automática. Compreende-se que essa passagem se dá "no espaço geográfico" e por meio da educação e da ação histórica objetivada ou incorporada[62].

---

[61] Congregação das Irmãs de Jesus Bom Pastor (Pastorinhas), que desenvolve um trabalho de catequização com as comunidades do Vale do Ribeira desde a primeira metade da década de 1980.

[62] A história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou hábitos, como, por exemplo, "aquele de tirar o chapéu para cumprimentar reativa, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como relembra Panofsky, os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestar as suas intenções pacíficas" (BOURDIEU, 1989 *apud* GONÇALVES, 1999, p. 70).

> Assim o mundo social por meio sobretudo das propriedades e das suas distribuições, tem acesso, na própria objetividade, ao estatuto de sistema simbólico que, à maneira de um sistema de fonemas, se organiza segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído assim em distinção significante. O espaço social e as diferenças que nele se desenham 'espontaneamente' tendem a funcionar simbolicamente como espaço dos estilos de vida ou como conjunto de *Stände*, isto é, caracterizados por estilos de vida diferentes' (BOURDIEU, 1989 *apud* GONÇALVES, 1999, p. 70-71).

De forma similar ao que Gonçalves (1999, p. 75) chamou de "comunidades de destino" – "quando cada um começa a perceber que o seu destino individual está num outro com/contra o qual tem que se ligar/se contrapor", o processo de organização e da luta empreendida pelo MOAB contra as barragens constitui-se num momento privilegiado para conformação da identidade de remanescentes de quilombos.

Em meio a esse contexto de construção ideológica de remanescentes de quilombolas, destaca-se a relação constituída entre estes e os agentes externos, entendidos aqui como intelectuais, aqueles que realizaram a mediação entre as comunidades e as outras forças sociais inseridas no contexto.

Com referência em Gramsci (2001, p. 23), sobre a importância dos intelectuais no meio rural, destaca-se que esses colocam em contato a massa das comunidades "com a administração estatal ou local (advogados, tabeliões etc.) e por esta mesma função, possui grande função político e social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da política".

No caso das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, destaca-se particularmente, num primeiro momento, as irmãs Pastorinhas e sua atuação nos processos de debates e estudos que possibilitaram a elevação do conhecimento e da necessidade coletiva de se organizar para se contrapor aos projetos das barragens.

Na organização da luta contra as barragens, de formação do MOAB e da mediação construída pelas irmãs pastorinhas entre as comunidades e outros intelectuais, o direito à terra foi ficando mais claro, e a identidade de remanescentes de quilombolas foi se aflorando.

Em meio a esse processo, destaca-se também o contato com o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e os estudos sobre os impactos da implantação das barragens, a organização das mulheres, os encontros organizados ao longo dos anos 1990 em diferentes municípios do Vale do Ribeira[63] e os encontros de pesquisa e estudos com a finalidade de entender a história do negro no Brasil.

Foi nesse complexo processo, que se inicia com a organização contra os projetos de interesse hegemônicos no Vale, que, com base em Gonçalves (1999), entende-se que aquelas comunidades negras rurais forjaram sua identidade político-cultural de remanescentes de quilombos. Essa identidade se colocou "como uma possibilidade concreta diante da ameaça à sobrevivência material e simbólica

[63] Assessorado por Maria Marlene do Nascimento (membro do Movimento Negro de São Paulo e do Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos – CEBI), o primeiro Encontro Anual das Mulheres foi realizado em 1992 na cidade de Eldorado (PINTO, 2014).

derivada da nova configuração socio-geográfica" imposta pelos projetos hegemônicos (GONÇALVES, 1999, p. 76).

Compreende-se essa identidade cultural, aos moldes de Gramsci, "como um dos elementos fundamentais na organização das classes subalternas, capaz de romper com a sua desagregação e abrir caminhos para a construção de uma vontade coletiva, contrapondo-se às concepções de mundo oficiais" (SEMIONATTO, 2009, p. 45).

Conforma-se, assim, uma "nova territorialidade onde novos segmentos sociais, grupos sociais e classes sociais (intelectuais de modo geral) se fazem presentes e, com suas práticas, conformam novos pactos, novas identidades de contrários" na construção de uma nova identidade coletiva (GONÇALVES, 1999, p. 80).

Ao longo desse processo de luta contra os projetos das barragens, pelo reconhecimento e titularidade de seus territórios, considera-se que as comunidades remanescentes de quilombos vão estabelecer territórios de resistência contra a hegemonia do capital e pela vida.

Com base em Linera (2010) e Zibechi (2006), que levam a ideia de comunidade ao seu "limite positivo", compreende-se comunidades não como uma "categoria geral útil para nomear diferentes objetos, mais um conceito para um devenir histórico social: a comunidade é o nome de um código político-organizativo determinado como tecnologia social singular" (NASCIMENTO, 2019, p. 41).

Diante disso, a categoria comunidade, no caso dos remanescentes de quilombos na Vale do Ribeira, é entendida como nomeação das "formas da ação coletiva" (NASCIMENTO, 2019) que, em um determinado período histórico, organizaram-se e se consolidaram para resistir a sua desintegração e forjarem a sua existência.

Sofrendo com a morosidade dos agentes governamentais em relação aos procedimentos de reconhecimento, demarcação e titulação dos territórios, os quilombolas criam a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE) para realizar a mediação entre eles e as classes dirigentes. Ocupando uma região que abriga a maior quantidade de vegetação remanescente de Mata Atlântica do Brasil, os quilombos do Vale do Ribeira encontram-se integralmente ou parcialmente dentro de unidades de conservação ambiental que, quando criadas, foram desconsideraram as comunidades que já ocupavam aquelas áreas.

Nesse contexto de transição do século XX para o século XXI, agentes do Estado ligados à regularização do território quilombola, agentes relacionados à gestão dos parques e das Unidades de Conservação (UC) e organizações relacionadas à questão ambiental também passam a ser sujeitos desse complexo processo que envolve a luta das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira.

As unidades de conservação e os parques na região, além de apresentarem elementos que complexificaram os procedimentos para a titularização devido à sobreposição das áreas, impuseram, por meio da legislação ambiental, várias restrições às culturas de

subsistência das comunidades, limitando suas práticas agrícolas e o extrativismo (PINTO, 2014).

Frente a esses desafios e aos incentivos do governo federal para o desenvolvimento do turismo, com a criação do Ministério do Turismo (MTUR) em 2003 e com o lançamento da Política Nacional de Turismo (PNT) no mesmo ano, as comunidades remanescentes de quilombolas, tendo em seus territórios patrimônios culturais e naturais, mais pela necessidade do que pela vontade, começaram a debater as possibilidades de trabalhá-lo em seus territórios.

Turismo, Extensão e comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira

Como já ressaltado, o meio rural passou por um movimento de reorganização em que se observou uma considerável redução do número de pessoas que trabalhavam na agricultura, o aumento do número de pessoas residentes no campo exercendo ocupações não agrícolas (ORNAs) e o aparecimento de uma camada relevante de comunidades que combinavam a agricultura com ORNAs. Essa combinação de ocupações agrícolas com não agrícolas, que não era um fenômeno novo, representou modificações nas formas de organização, em que antigas práticas assumiram novos significados e passaram a ser alternativa para combater a miséria, o desemprego e o êxodo rural (CARNEIRO, 1998; RAMEH; SANTOS, 2011).

Em meio a essas transformações no meio rural e ao crescimento das chamadas ORNAs, observa-se o avanço de uma lógica mercantil sobre quase todas as ocupações dos trabalhadores e das comunidades rurais. Nesse contexto, ações para o desenvolvimento do turismo passam a ser cada vez mais incentivadas como "alternativa socioprodutiva" para as populações autóctones.

O turismo desenvolve-se por meio da promoção da natureza, dos prédios históricos e das manifestações culturais. Compreende-se como "uma atividade que se desenvolve no contexto de transformação do tempo de não-trabalho em tempo do capital", um tempo de consumo na forma de lazeres, férias e viagens (OURIQUES, 2005, p. 18).

Ouriques (2005, p. 18-19), com referência em Henri Lefebvre (1991), explica que o turismo deve ser entendido como uma "apropriação capitalista dos momentos de ócio individual", sendo os espaços de turismo "lugares de consumo e, ao mesmo tempo, como consumidores do lugar, já que o próprio meio ambiente é consumido pela recreação [...] constituindo-se em uma mercadoria-paisagem".

> O turismo é entendido, em nossa perspectiva, como uma forma de fetichismo. As paisagens naturais e socialmente construídas tornam-se objetos de consumo turístico, como se isso fosse uma característica a elas inerente. Dessa forma, por meio da valorização de lugares onde os atributos paisagísticos deliciam os sentidos humanos, é produzido o fetichismo espacial. (OURIQUES, 2005, p. 20).

O turismo traz em si valores intrínsecos de mercantilização do tempo, bem como do espaço, dos lugares e das paisagens, manifestando-se como um fenômeno que produz diversas implicações culturais, políticas e econômicas nas diversas localidades e regiões em que é desenvolvido.

A partir de 2003, com o turismo ganhando status de Ministério no primeiro governo Lula da Silva, o setor ganhou posição estratégica como um possível vetor para combater as desigualdades sociais através da geração de trabalho, renda e qualidade de vida nas diferentes regiões do país (BRASIL, 2003).

Seguindo o modelo de gestão descentralizada, o MTUR funciona como o articulador do turismo com os “demais Ministérios, com os governos estaduais e municipais, com o poder legislativo, com o setor empresarial e a sociedade organizada, integrando as políticas públicas e o setor privado” (BRASIL, 2003, p. 11).

No caso do meio rural, foi através da ação do MDA, em articulação com o MTUR, que, em 2004, foi lançando o PNTRAF, estabelecendo de forma mais elaborada as diretrizes para a promoção do turismo de forma mais dinâmica e constante junto às populações rurais, incluindo os quilombolas.

Operando sob as diretrizes da reforma do Estado (flexibilização e privatização), da lógica de gestão descentralizada e das parcerias, as propostas de promoção do turismo no meio rural acabaram aglutinando diferentes atores sociais com intencionalidades distintas, que, de forma direta ou indireta, passaram a influenciar as dinâmicas das comunidades passíveis do

desenvolvimento turístico. A própria proposta do PNTRAF demonstra essa diversidade de atores na Rede de Turismo Rural na Agricultura Familiar - Rede TRAF, uma articulação nacional de institu-ições governamentais e não governamentais, de técnicos e de agricultores familiares com o objetivo de fortalecer a Agricultura Familiar e promover o desenvolvimento rural sustentável.

O turismo no meio rural, ou turismo rural, como sinteticamente é denominado, muitas vezes, é utilizado com um termo guarda-chuva, que abriga outros segmentos do turismo, como, por exemplo, agroturismo, ecoturismo, turismo no campo, turismo e meio ambiente, entre outros que podem ser desenvolvidos nos campos e nas florestas.

Diante disso, as propostas e iniciativas para desenvolver o turismo no meio rural trouxe um leque mais amplo de agentes (Universidades, organizações do terceiro setor, instituições filantrópicas), que passaram a disputar editais para desenvolver projetos de estudo, de viabilidade e de promoção do turismo no meio rural[64].

Visto que os territórios quilombolas do Vale do Ribeira possuem uma vegetação preservada e abriga grutas, cavernas, rios, cachoeiras e praias passíveis de serem exploradas como produto

---

[64] A Política Nacional de Turismo se fundamenta na descentralização das ações de fomento para o turismo e no envolvimento dos agentes que fazem parte do *trade* turístico – redes hoteleiras, empresas de transporte aéreo e de cartão de crédito, locadoras de veículos, restaurantes, agências e operadoras de viagens – além de outros atores, como universidades, governos estaduais e prefeituras, organizações empresariais etc. Seu objetivo é melhorar a infraestrutura turística e a qualidade dos serviços prestados, para, assim, poder atingir a competitividade, tornando o turismo capaz de atrair uma fatia maior do turismo internacional e fomentar o crescimento do turismo interno" (SILVEIRA, 2002 *apud* CANDIOTTO, 2007, p. 223).

turístico, o turismo passou a ser uma realidade mais efetiva na realidade das comunidades da região, particularmente a partir de 2003. Vale destacar que, como a região do Vale do Ribeira abriga a maior remanescente de Mata Atlântica do Brasil e que as comunidades quilombolas, em sua maioria, estão embrenhadas em meio à mata, além de organizações com interesse no desenvolvimento turístico, organizações ligadas primordialmente à questão ambiental, como, por exemplo, a ONG SOS Mata Atlântica também se incluem nessa diversidade de atores.

Considerando que o turismo trabalha com o que Ouriques (2005) definiu "mercadoria paisagem", as comunidades remanescentes do quilombola do Vale do Ribeira, com todo seu patrimônio cultural e paisagístico, apresentavam-se como um grande potencial turístico.

Nesse cenário, que contava com o incentivo do governo federal para potencializar o turismo em todas as regiões do país e nos diversos segmentos possíveis, as comunidades quilombolas, que ainda se encontravam em um processo de disputa pela posse do território, passaram a fazer parte de projetos que buscavam potencializar o turismo na região.

Diante disso, além das Pastorinhas, do movimento negro, da CPT, do MAB, do MOAB, da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE) e de outras organizações que foram se juntando ao processo com o decorrer da luta pelos territórios, a diversidade e a quantidade de atores que realizam a mediação por meio da assistência técnica, pesquisa e extensão com as comunidades diversifica consideravelmente.

Várias são as razões que proporcionaram o aumento desses atores (intelectuais), contudo, para delimitação de nosso trabalho, destaca-se, entre outros fatores, a própria reorganização dos serviços convencionais de assistência técnica e extensão rural que, após um período de escassez, começaram a ser reestruturados com a PNATER.

Com a formulação do PNATER e o incentivo a partir do PNTRAF, por meio do MDA em articulação com o MTUR, as diversas empresas estatais de assistência técnica e extensão rural em seus devidos estados passaram a compor equipes com a finalidade de capacitar o agricultor rural para atividades ligadas ao turismo.

Além disso, há a ação de Universidades, por meio de projetos de pesquisa e extensão, como o caso da Unicamp, com o projeto Programa Comunidades Quilombolas (PCQ), e de organizações do terceiro setor, como o Instituto Social Ambiental (ISA), que, apesar de ter como objetivo principal a preservação ambiental, também desenvolveu projetos ligados ao turismo com as comunidades.

Visto que as comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira são grupos que se organizam pelo pertencimento, pela ancestralidade negra transmitida de geração em geração ao longo dos tempos e pelas práticas de resistência na manutenção de seus modos de vidas que contrastam com territorialidade do capital, e o turismo é uma atividade que se desenvolve primordialmente sobre uma lógica fetichista e espetacular “que mercantiliza o tempo livre e transforma o valor de uso do território em valor de troca” (OURIQUES, 2005, p. 86), considera-se que existe uma clara contradição entre os princípios das comunidades quilombolas, que

desenvolve uma identidade coletiva e de contraposição aos projetos de hegemonia do capital, e o desenvolvimento do turismo, entendido como uma apropriação capitalista do tempo e do espaço.

Apesar das contradições entre os quilombolas, antigo reduto de resistência e de luta da população negra, durante muito tempo criminalizado, e até os dias atuais sem ter seu pleno direito à propriedade assegurado, e o turismo, atividade que se desenvolve sob a luz do desenvolvimento capitalista, da mercantilização e do consumismo, o fato é que o turismo se apresenta quase que de forma inevitável. Diante dessa imposição, torna-se imprescindível que se estabeleça um processo de estudos e de debates para que as comunidades possam se preparar da melhor forma possível para lidar com o avanço do turismo sobre os seus territórios.

Nesse sentido, compreende-se que o processo constituído particularmente através da ação da Unicamp com o PCQ e do ISA com a elaboração do Circuito Quilombola gerou elementos de mediação consideráveis para se construir uma alternativa com e pelas comunidades. Em tempos de neoliberalismo, observa-se que a mediação/relação nesses casos estabelece elementos teóricos e práticos compromissados com a identidade e emancipação das comunidades, criando espaços coletivos de estudos e de decisões sobre as possibilidades ou não do turismo nas comunidades.

Com referência em Novaes (2012, p. 133), considera-se que o serviço de extensão rompe como o modelo difusionista e de transferência tecnológica e desenvolve-se com o objetivo de "fortalecer a capacidade de gerar conhecimentos, já existente na

comunidade – capacidade de questionar, analisar e testar possíveis soluções para os próprios problemas".

Dentro dos limites e possibilidades dados pela própria lógica neoliberal, que determina as ações de cima para baixo, observa-se que algumas mediações construídas entre algumas instituições que desenvolvem pesquisa e extensão com a comunidade buscam fortalecer a capacidade de "autoaprendizagem" para a autogestão de seus territórios.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BONETTI, Lucas A.; CANDIOTTO, Luciano Z. P. **Políticas públicas federais de turismo rural e o turismo rural na agricultura familiar TRAF**. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Território em disputa: os desafios da geografia agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro. Uberlândia, 2012. Issn: 1983-487X

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Ed. Difel.: Ed. Bertrand, 1989.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano Nacional de Turismo**: Diretrizes, Metas e Programas. Brasília: Mtur, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**: Versão Final, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), Brasilia: Grupo de Trabalho Ater, 2004.

CANDIOTTO, Luciano Z. P. **Turismo rural na agricultura: uma abordagem geográfica do circuito italiano de turismo rural (CITUR), Município de Colombo - PR**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
CAPORAL, Francisco Roberto. **A extensão rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. 1991. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1991.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *In*: **O novo mundo rural, sustentabilidade, globalização**. Estudos sociedade e agricultura. N. 11, Rio de Janeiro: UFRJ, out. 1998.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GONÇALVES, Carlos W. P. A territorialidade seringueira: geografia e movimento social. **GEOgraphia**, Ano 1, n. 2, 1999.
GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2001. Vol. 2.
GRAZIANO DA SILVA, José. **O novo rural brasileiro**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Unicamp, IE, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LINERA, Alvaro Garcia. **A potência plebeia**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARSDEN, Terry. Reestructuring rurality: from order to disorder in agrariam political economy. **Sociologia Ruralis**, Holand, v. 29, n. 3/4, p. 312-317, 1989.

MELO, Thiago Sebastiano; SOUZA, José Gilberto. Reforma agrária e turismo: primeiras aproximações teorico-critícas. **Agrária**. São Paulo, n. 14, p. 121-139, 2011.

MENÉDEZ, Luiz Sanz. Tendencias recientes em las zonas rurales: de la insdustrializacion a los servicios? **Agricultura y Sociedad**, Madrid, n. 36/37, jul./dec. 1985.

MINGIONE, E.; PUGLIESE, E. A difícil delimitação do "urbano" e do "rural". **Revista crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, v. 22, p. 83-89, abr. 1987.

MOURA, L P. **Diagnóstico do potencial turístico dos assentamentos rurais do município de Rosana**. 2005. 15 f. Projeto de Pesquisa enviado a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Rosana: Campus Experimental de Rosana, 2005.

NASCIMENTO, Claudio. **A Autogestão Comunal**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

NOVAES, Henrique Tahan. **Reatando um fio interrompido** – a relação universidade movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Expressão Popular: Fapesp, 2012.

OLIVEIRA, Pedro Cassiano Farias de. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Extensão Rural – ABCAR (1948-1974)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2013.

OURIQUES, Helton R. **A produção do turismo**: fetichismo e dependência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

PINTO, Maria Ap. Mendes. **MOAB:** A saga de um povo. Iguape: Gráfica Sonset, 2014.

PIRES, João Henrique Souza. **Uma análise da proposta de formação técnica para o processo de transição agroecológica na escola "José Gomes da Silva", MST-PR.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", Marília, 2016.

RAMEH, Ladjane Milfonte; SANTOS, Maria Saletee Tauk. Extensão rual e turismo na agricultura famíliar: encontro e desencontros no campo de Pernanbuco. **Caderno Virtual de Turismo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.49-66, abr. 2011.

RODRIGUES, Cyro Mascarenhas. Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil. **Cadernos de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 113-154, 1997.

SANTOS, Milton. **Economia Espacial: Críticas e Alternativas**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SEMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

SOUZA, J.G. A Geografia agrária e seus elementos de crítica sobre o avanço do capital monopolista no campo brasileiro. **Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies**, v. 34, p. 147-176, 2010.

ZIBECHI, Raul. **Dispersar el poder**. Buenos Aires: Tinta Limon, 2006.

A margem do progresso

Um dia proclamada pelas classes dominantes como "locomotiva do país",
São Paulo se firmou, no devir do capitalismo brasileiro, com outro símbolo máximo: a rodovia. Na margem de uma das mais simbólicas delas ergue-se essa imagem viva e contraditória, que parece estar ali para nos lembrar que o progresso não é para todos; para ser vista, numa fração de segundo, suficiente apenas para manter viva a possibilidade da recusa a seguir no mesmo sentido.
Foto e Texto de Lalo Watanabe Minto

Pode haver democracia nas universidades brasileiras?

A imagem sugere um duplo sentido: por um lado, a força viva e permanente das lutas por sua construção; por outro lado, a ideia apagada, fria e restrita, pois estatuída

Foto e Texto de Lalo Watanabe Minto

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alessandra Arce Hai
Alexandre Filordi de Carvalho
Amanda Valiengo
Ana Crelia Dias
Ana Maria Esteves Bortolanza
Ana Maria Klein
Angélica Pall Oriani
Eliana Marques Zanata
Eliane Maria Vani Ortega
Fabiana de Cássia Rodrigues
Fernando Rodrigues de Oliveira
Francisco José Brabo Bezerra
Genivaldo de Souza Santos
Igor de Moraes Paim
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Jussara Cristina Barboza Tortella
Lenir Maristela Silva
Livia Maria Turra Bassetto
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Márcia Lopes Reis
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
Marilene Proença Rebello de Souza
Mauro Castilho Gonçalves
Monica Abrantes Galindo
Nadja Hermann
Pedro Laudinor Goergen
Tânia Barbosa Martins
Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo

Os capítulos que integram o livro intitulado *Movimentos sociais e políticas educacionais na era da barbárie*, organizado por Henrique Tahan Novaes, apresentam resultados de diferentes pesquisas desenvolvidas em trabalhos de doutorado, mestrado e iniciação científica, que têm como temática aglutinadora o trabalho, a educação e a democracia nos movimentos sociais. A principal categoria que perpassa os diferentes estudos é a do trabalho associado. O trabalho associado diz respeito a coletivos de trabalhadores que se auto-organizam para produzir. Na auto-organização dos trabalhadores são vivenciadas novas relações de trabalho e de divisão do poder que apontam para uma perspectiva organizacional do trabalho anti-hegemônica.
Além da organização do trabalho, outro tema recorrente nos coletivos de trabalho associado é o da educação, teorizada e praticada como uma educação *para além do capital*.
O contato com este excelente livro trará, sem dúvida, uma leitura muito proveitosa para as pessoas interessadas nas temáticas ligadas à educação democrática e ao trabalho associado.

NEUSA MARIA DAL RI - UNESP/MARÍLIA

Precarização da vida... Destruição da mãe-natureza... Riqueza, fome, pobreza... Trabalho remoto, ensino remoto, vida remota. Morar e trabalhar na rua... Medo de abraçar os amigos. Pandemias e pandemônios... Racismo estrutural. Necropolítica... Vida que segue? Renascer das cinzas para germinar o quê?
"Socialismo ou barbárie", assim diziam os clássicos do materialismo histórico! E assim diz a vida! Como afirmou Henrique Tahan Novaes na apresentação deste livro, "o capitalismo não tem mais absolutamente nada a oferecer para a humanidade", a não ser a possibilidade de seu fim como modo de produção da existência humana. Por isso, as pesquisas dos orientados/as de Henrique consideram a materialidade histórica da produção destrutiva do capital, cujas mediações históricas repercutem na "era da barbárie".
Como o "novo" nasce no interior do "velho", o Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) nos desafia a pensar a educação para além do capital (Mészáros). Tendo em conta as contradições entre capital e trabalho, os autores/as evidenciam as políticas educacionais, as potencialidades e desafios dos movimentos sociais. Boa leitura!

LIA TIRIBA - UFF

ISBN 978-658654672-9